

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Yuri Rosa Neves

**ILUMINANDO E OBSCURECENDO A ESCOLARIZAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A PARTIR DE
A INVENÇÃO DA CULTURA DE ROY WAGNER**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura do
Curso de Ciências Sociais, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas,
Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Dra. Carmen Rial

Co-orientadores: Dr. Antônio Alberto
Brunetta e Dr. Alex Vailati

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Neves, Yuri Rosa

ILUMINANDO E OBSCURECENDO A ESCOLARIZAÇÃO: : REFLEXÕES
SOBRE A EDUCAÇÃO A PARTIR DE A INVENÇÃO DA CULTURA DE ROY
WAGNER / Yuri Rosa Neves ; orientadora, Carmen Rial ;
coorientador, Antônio Alberto Brunetta, coorientador, Alex
Vailati. - Florianópolis, SC, 2015.
107 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais.

Inclui referências

1. Ciências Sociais. 2. Antropolgia. 3. Educação. 4.
Cultura . 5. Roy Wagner. I. Rial, Carmen. II. Brunetta,
Antônio Alberto. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Ciências Sociais. IV. Título.

Yuri Rosa Neves

**ILUMINANDO E OBSCURECENDO A ESCOLARIZAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A PARTIR DE
A INVENÇÃO DA CULTURA DE ROY WAGNER**

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para a obtenção do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, Dezembro de 2015

Prof. Dr. Jeremy Paul Loup Deturche
Coordenador do Curso

Banca examinadora

Profa. Dra. Carmen Rial
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Antônio Alberto Brunetta
Co-orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Alex Vailati
Co-orientador
Universidade Federal de Pernambuco

Agradeço a minha família pelo apoio nesses anos de formação; aos colegas e amigos “bosquímanos” pelas papos baseados nas aulas e debates teóricos que tanto enriqueceram minhas ideias; aos (poucos) professores inquietos com seu próprio conhecimento e que estimularam o espírito de um conhecer em que sempre sobra algo para buscar.

À Stela Rosa, mãe e amiga, pelas leituras e apoio nesse trabalho

À Toca, companheira de estradas e ideias, pela sua escuta e contribuições inestimáveis para as ideias que exponho aqui, pelo “colo” e sorriso quando algo se apagava em mim.

RESUMO

Este trabalho busca fazer uma interpretação antropológica dos processos educacionais na escola de uma modo amplo. As ideias de Roy Wagner, principalmente em *A Invenção da Cultura* (2009), servem de referencial teórico a partir do qual se desdobram reflexões sobre a contribuição de outros autores que tratam direta e indiretamente aspectos educacionais, como Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Dermeval Saviani, Jean Piaget e etc. As relações entre estes autores com Roy Wagner se constrói na medida em que tento pensar aspectos que representam metaforizações das ideias de natureza e cultura – algo central em *A Invenção da Cultura* (2009) – no discurso sobre o papel e função da escola. Além do debate mais teórico sobre a relação entre antropologia e educação escolar, articulei o trabalho com relatos de uma etnografia que produzi com alunos do segundo ano do ensino médio noturno, visando materializar em situação vividas naquele cotidiano com aspectos levantados pela discussão teórica.

Palavras-chave: Antropologia; Educação; Escolarização; Roy Wagner; Cultura

ABSTRACT

This work seeks to make an anthropological interpretation of educational processes in school in a broad way. The ideas of Roy Wagner, especially in *The Invention of Culture* (2009), serve as the theoretical framework from which unfold reflections on the contribution of other authors who deal directly and indirectly educational aspects, as Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Dermeval Saviani Jean Piaget and etc. The relations between these authors with Roy Wagner is built while I try to think of metaphors representing nature and culture ideias - something central in *The Invention of Culture* (2009) - in the discourse on the role and function of the school. Besides theoretical debate about the relationship between anthropology and education, I sought to articulated this work with reports of an ethnography that I produced with sophomores of an night high school, aiming to materialize in that situation lived daily with issues raised by the theoretical discussion.

Keywords: Anthropology; Education; Schooling; Roy Wagner; Culture

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo 1 - Domesticando a humanidade: controlando a sala de aula.....	19
1.1 A Invenção da antropologia e da educação.....	20
1.2 A imagem da cultura e da educação enquanto controle.....	36
1.3 A educação entre a coletivização e a diferenciação.....	47
Capítulo 2 - A invenção do aluno e o eclipse da singularidade.....	67
2.1 Etnografia da sala: relatos de uma experiência docente.....	81
2.1.1 Situando a experiência.....	81
2.1.2 Primeiros encontros: Limites na construção de uma linguagem comum.....	85
2.1.3 Aluna exemplar: sucesso e insucesso na sala.....	89
2.1.4 Variações didáticas.....	91
2.1.5 Variações da regra: significando a escolarização.....	93
Conclusão - Onde afinal está o conhecimento?.....	78
Referência Bibliográfica.....	103

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como inspiração geral e distante uma sensação de que minha relação com o conhecimento durante a escolarização foi radicalmente diferente daquela que experienciei durante a formação em Ciências Sociais. Lembro que na aprendizagem durante meu período escolar o que predominava era uma sensação de utilidade: precisava passar de ano. A escola em que estudei a maior parte da formação ainda abria margem a uma estratégia eficiente no cumprimento do meu objetivo: dividia o ano em três trimestres, porém considerava os conteúdos acumulativos e não as notas. Valiam as avaliações do último trimestre e, assim, lembro de sempre guardar meu fôlego para o fim do ano e colecionar “notas vermelhas” nos dois primeiros (talvez tal estratégia tenha se estendido na minha vida estudantil como uma marca do aprendizado pelos moldes escolares). Isto se alterou no último ano, quando a necessidade de passar no vestibular estimulou meu interesse pelos conteúdos durante o ano todo. A questão é que poucos conhecimentos pareciam se incorporar e criar um impacto sobre mim, a não ser vinculados à necessidade e utilidade em relação ao meu futuro.

Algo completamente diverso acontecera quando comecei a ler textos de sociologia, ciência política e antropologia na minha graduação. O que ia aprendendo causava (e ainda causa) efeitos sobre meu modo de pensar e viver outras dimensões que não àquelas vinculadas diretamente ao estudo e à direção da profissionalização, e foram questionando meu modo de vestir, de me relacionar com as pessoas e de sentir – desdobramentos sobre uma “totalidade” do meu eu? Não quero dizer que houve “aprendizados” ou certos conteúdos que não me tocaram tanto na graduação, ou que a escolarização não tenha deixado efeitos sobre minha personalidade ou entendimento da vida. Porém, de fato, a formação em ciências sociais me possibilitou uma maior autoconsciência sobre como um conhecimento passa a “fazer sentido” para quem aprende e não se torna alienado na sua utilidade ou necessidade externa.

Sem dúvida isto também é tributário do caráter do conhecimento das ciências sociais que estimula teoricamente a pensar o sujeito como agente historizado e em refletir como os nossos preconceitos e entendimentos naturalizados jogam quando estamos apre(e)ndendo algo. Porém, a partir de minha experiência tendo a acreditar que esta não é uma percepção generalizada que marca os estudantes com a mesma profundidade.

Ter optado pela licenciatura ainda me pôs em contato com outro corpo de conhecimento. Na maioria das disciplinas específicas de educação que cursei senti uma disjunção com aquilo tinha acumulado principalmente dos conhecimentos antropológicos e sociológicos: ao mesmo tempo que pareciam tratar de questões muito próximas sobre a socialização, a formação dos indivíduos, a identidade, noções de aprendizagem e as dimensões políticas implicadas nestes processos, pareciam muitas vezes extremamente distantes daquilo que fazia sentido para mim daquelas ideias e conceitos. Isto foi gerando alguns desconfortos que, em certos momentos, me motivavam a debater e questionar algumas coisas nas aulas tendo em mente autores e concepções alternativas, e, em outros, a guardar e não gastar minha energia. E este esforço reflexivo que vocês vão ler tem como inspiração difusa estas sensações.

A ideia deste trabalho foi primeiramente concebida em conversas com o sociólogo e professor Antônio Alberto Brunetta, que fora tanto meu orientador de estágio, quanto neste trabalho. Ao levar-lhe parte das inquietações que surgiram na minha trajetória e o interesse em estudar a relação professor-aluno e os processos de ensino-aprendizagem, ia “despejando” minhas ideias e referências de um modo bastante amplo para demonstrar a relevância e viabilidade do trabalho. Coube a ele propor uma espécie de “tradução” das ideias de Roy Wagner para o contexto da educação, o que acabou se tornando a garantia dos limites que definiam meu projeto de pesquisa. A partir das ideias desse autor em *A Invenção da Cultura* (WAGNER, 2009) poderia desdobrar relações com outros autores que me interessavam discutir, haja visto a amplitude do projeto teórico de Roy Wagner nesta obra. Muitas das reflexões que apresento neste trabalho tiveram influências diretas de comentários e conversas com o Alberto Brunetta, outras surgiram de modo mais indireto pelo modo como sua posição como docente me parecia coerente com as expectativas que expressava para os futuros docentes que estava formando. Assim, sou grato ao aprendizado de que ensinar algo a alguém requer, acima de tudo, termos um sentido e nos implicarmos. Que é preciso rir e arriscar. Ou seja, que uma prática docente nos mobiliza de um modo totalizante como pessoa, não simplesmente como especialista num determinado conhecimento. De outra maneira, como fará sentido àquele que deve aprender?

Minhas ideias e inspirações para este trabalho também se devem muito à orientação do professor e antropólogo Alex Vailati, com quem me mantive bastante próximo durante a maior parte da minha formação. Além de ter sido seu monitor numa disciplina de antropologia visual, participado

na produção do documentário Naufrágio que dirigira e desenvolvido outros trabalhos de extensão, foi a pessoa a quem pude mostrar trabalhos e discutir reflexões em diferentes momentos do meu amadurecimento acadêmico, de modo que este encontro foi primordial para diminuir as inseguranças que novos aprendizados geram. Na relação com o professor Vailati pude experimentar as possibilidades de trocas mais horizontais do que as que tive com outros professores. Assim, sua contribuição neste trabalho transcende muito o papel de orientação.

A caminhada que realizei durante a formação de ciências sociais foi profundamente marcada por minha participação, desde 2011, no Núcleo de Antropologia Visual e Estudos da Imagem (NAVI/UFSC), a convite da antropóloga, jornalista e professora Carmen Rial, que me iniciou na pesquisa, por meio de bolsas de iniciação científica em seus projetos e aproximou-me da utilização de imagens nas investigações e em outros trabalhos: instrumento que espero incorporar na minha trajetória. Levarei para meus novos caminhos ensinamentos sobre minúcias do pesquisar, aprendidos tanto a partir de seus textos e artigos que pude ler e acompanhar, quanto questões mais pontuais em oportunidades que tive de acompanhá-la a campo, tais como utilização de determinados instrumentos, a escuta, sobre como abordar os informantes, e, principalmente, buscar relevâncias acadêmicas para suas problemáticas – percepções e conhecimentos certamente tributários de sua larga experiência como etnógrafa. Além disso, acompanhar-me-á outras aprendizagens mais indiretas sobre a amplitude política do campo antropológico estendida para além dos muros da universidade, as quais compreendo serem cada vez mais importantes nos próximos passos da minha trajetória. À professora Carmen Rial sou muito grato pela inserção no mundo da antropologia me abrindo interessantes possibilidades, pela autonomia e confiança que me creditou nesses anos, permitindo a liberdade intelectual que, ao meu ver, torna mais “saudável” a vivência acadêmica e, conseqüentemente, mais potente os processos de ensino-aprendizagem e produção de conhecimento. Aproveito para agradecer também ao CNPq e à ABA (Associação Brasileira de Antropologia) pelas bolsas que recebi para atuar junto à Profa. Carmen Rial.

O modo como venho introduzindo este trabalho pretende uma linguagem que marca um contraponto com a densidade teórica dos capítulos a seguir, mas está numa continuidade com as ideias que são abordadas. Nesse sentido, falar dos encontros com estas pessoas expressam nuances relativas a um grande domínio que dá sentido aos conhecimentos,

fugindo ou ampliando ideias que tendem a caracterizar “O” conhecimento com poder em si, como uma carga de significados já pronto. Trata-se de compreender as importâncias do (re)conhecimento no processo de aprender e dar valor às novas ideias, daquilo que está implícito e muitas vezes não é tido com relevância que me parece ter nos discursos que envolvem o ensino formal. A dimensão relacional que Wagner que atribui à cultura, para o campo da educação encontramos o paralelo com a ideia de conhecimento, como veremos adiante.

Escolher a ideia de invenção se alinha ao entendimento de que a aprendizagem e o conhecimento são processos, além de socializantes, singularizantes e sempre dependes dos contextos em que se produz, e, assim, preenchido de variações, contingências, indeterminações e ambiguidades. Apesar da associação entre invenção e educação não ser inédita, é pouco explorada pelos levantamentos bibliográficos que fiz. A obra mais consagrada nesta direção é a do espanhol, estudioso do currículo, Gimeno Sacristán, em *O aluno como Invenção*. Apesar de não ter tido contato direto com a obra, a partir de conversas com colegas e professores, resenhas e, particularmente, a tese de mestrado de Marcel Francis D'Angió Engelberg (USP, 2010) que também trata da ideia de invenção, pude compreender que a ênfase de Sacristán está em como a categoria de aluno fora, de certa maneira, arbitrariamente construída, algo inventado pelos adultos. Este também é um dos sentidos que Roy Wagner emprega para o termo em *A Invenção da Cultura* (2009), remetendo a uma noção ou consciência de que a cultura, as instituições como a escola, e a sociedade foram produzidas e carregam arbitrariedades. Contudo, o que é mais potente na reflexão de Wagner é o sentido de inventividade necessária para manutenção daquilo que chamamos de (re)produção social e cultural. Este sentido não é abordado por Sacristán. A diferença é que este olhar da inventividade, ao meu ver, abre possibilidades de pensarmos alternativamente a ideia de aprendizagem – não um processo marcado pelo signo da reprodução, mas que enfatiza a criação de contornos individuais para as ideias através do estabelecimento de relações (seja com ideias ou pessoas). Ainda se desdobra sobre a ideia de ensino, propondo um foco não tanto na socialização e na constituição de bases comuns de pensamentos a partir conteúdos consagrados, mas na direção de valorizar a diferenciação nos processos de aprendizagem. Tem como perspectiva de que as ideias são necessariamente reinventadas. Porém, há que se considerar que este foco impõe uma responsabilização diferente para o papel docente: não tanto em reificar os conhecimentos consagrados, mas ter consciência do poder

inventivo na relação de ensino-aprendizagem. E esta mudança de foco, aparentemente simples, traria, a meu ver, grandes consequências de como consideramos a função de educar.

Próximo a este olhar sobre a inventividade na escolarização que venho a propor a partir da referida obra de Roy Wagner, está a tese de mestrado de Engelberg (2010) comentada acima. No trabalho *A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiência escolar e possibilidades de existência*, o autor busca pensar a invenção por chaves interpretativas próximas ao que buscarei expressar: ênfase sobre ambiguidades, as incertezas, da variação, da busca de caminhos metodológicos e epistemológicos para pensar a educação e um olhar sobre a experiência para dar relevância às questões. Utiliza-se principalmente de ideias de Foucault sobre exercício de poder, enquanto meu foco aqui é a ideia de cultura. Entretanto, o modo relacional como concebe a produção cotidiana do aluno se aproxima daquela que traçarei e a que *A Invenção da Cultura* propõe. Interessante como seu trabalho se utiliza de metáforas do teatro para o estabelecimento dos capítulos que, similar ao que pretendi fazer, encerra como “cenas” observadas pelo autor em que o contexto das relações na escola emergem.

Meu experimento aqui se dividi em dois grandes capítulos. O primeiro busca situar as ideias de Roy Wagner em relação aos debates em educação, tentando pensar aproximações e distâncias entre antropologia e educação, as razões culturais que embasam a invenção da escola e as imagens e representações que sustentam seu caráter de necessidade. Para tal, mobilizo outros autores da educação, da antropologia e da sociologia como Michael Foucault, Dermeval Saviani e Pierre Bourdieu para citar os mais centrais. Ao fim, espero que o leitor já esteja mais familiarizado com as operações teóricas de Roy Wagner sobre a dialética entre as simbolizações convencionalizante e diferenciante em relação à educação. Haja visto que seu argumento principal é de que criamos as realidades em que vivemos, poderíamos dizer que este primeiro capítulo está interessado na invenção de uma cultura que vê na escolarização principal veículo de socialização e expressa a tendência de controle racionalizado sobre a formação dos indivíduos – a recriação de uma realidade pronta no ensino.

A invenção da cultura para Wagner também pressupõe uma invenção da natureza como o espaço em que significamos aquilo que está dado, que foge ao controle, guiado pela espontaneidade e o acaso. E esta outra face do processo é tema do segundo capítulo, que reflete como os estudos sobre a natureza do aluno, a aprendizagem e o desenvolvimento

foram tratados por Piaget e Vygotsky neste sentido. Na primeira parte deste capítulo, me preocupo em discutir estes autores à luz da discussão anterior, enfatizando aquilo que é menos notado, tido como “natural” no desenvolvimento do eu e da personalidade, e que acaba saindo de foco das ideias que objetivam a ação de ensinar e aprender. Assim, procuro pensar a invenção do aluno sobre essas bases científicas de controle da natureza para, na segunda parte do capítulo, propor algumas problematizações a partir de minhas observações numa etnografia da sala da aula. Esta parte da pesquisa foi realizada concomitantemente ao período que fazia o estágio obrigatório, e tive a oportunidade de assistir algumas aulas com a mesma turma em que estava realizando minha primeira experiência como docente. Se esta descrição apresenta o trabalho linearmente, encerro falando um pouco da etnografia e de como, a partir de algumas limitações nesta fase da pesquisa, surgiram opções para a leitura desse trabalho que estou apresentando.

Tendo em vista meu amplo interesse teórico, tenho a consciência de que a etnografia que produzi não consegue atingir e abordar a grande maioria das questões que desenvolvo no trabalho. Se compreendo isto por uma limitação do meu amadurecimento como pesquisador, tentei fazer disso uma potência e utilizar cinco aspectos problematizados pela etnografia em relação à forma do trabalho. Inspirado no livro *Jogo de Amarelinhas*, de Júlio Cortazar, resolvi fazer deste trabalho um experimento em que o leitor pode *escolher* entre duas maneiras de fazer a leitura. Uma mais linear como esbocei acima na descrição dos capítulos, em que se lê os cinco relatos etnográficos da sala como um texto integral no final do segundo capítulo; e outra que, seguindo as indicações no corpo do texto, lê a etnografia como uma espécie de “janelas” ou concretizações mais experienciadas durante a discussão mais teórica. Caso se opte pela segunda alternativa, já convido a pular para a primeira vinheta que contextualiza esta etnografia da sala e familiarizar-se com o modo como estes “pulos” vão aparecer no texto abaixo. Boa leitura.

(PULAR 2.1.1 SITUANDO A EXPERIÊNCIA, PG. 81)

CAPÍTULO 1 - DOMESTICANDO A HUMANIDADE

"...Mas para que nos serve a verdade que tranquiliza o honesto proprietário?

A nossa verdade possível tem de ser a invenção, ou seja, literatura, pintura, escultura, agricultura, piscicultura, todas as turas deste mundo. Os valores, turas, a santidade, uma tura, a sociedade, uma tura, o amor, pura tura, a beleza, tura das turas..."

Julio Cortázar, Jogo de amarelinhas (2013[1963]), p. 418.

O termo invenção na obra de Roy Wagner (2009) trata de lidar com o registro da mudança e continuidade nas sociedades humanas e, logo de início, devemos frisar que carrega um sentido amplo e "tradicional [que] se refere a um componente positivo esperado da vida humana" (Idem, p.27) como na pintura ou na música. Antes de uma superestrutura cognitiva ou fundamento natural, representa um domínio das ações humanas que se articula dialeticamente com a convencionalidade na (re)produção das culturas. Para apresentar o funcionamento do termo, o autor parte da sua própria experiência em campo entre os Darib na Melanésia para pensar o caráter inventivo na produção do trabalho etnográfico, que emerge da relação entre ele e os/as nativo/as. Assim, além de propor uma espécie de simetria ou parceria entre antropólogo/a e nativo/a (BENITES, 2007), a ideia cumpre uma função característica do conhecimento antropológico em buscar articulações entre questões mais descritivas do trabalho de campo, contextuais e referentes a uma cultura específica, com generalizações mais totalizantes em relação à cultura enquanto uma espécie de atributo humano mais geral e abstrato. Defendendo o argumento de que as pessoas inventam as realidades, a preocupação fundamental do autor é sobre "as motivações humanas num nível radical" (WAGNER, 2009, p.18), pelo modo como dão significados às situações a partir de suas experiências e noções, acabando por influenciar a própria continuidade das culturas e, portanto, como se produzem e reproduzem. A convenção de uma cultura necessita da invenção para se perpetuar, assim como a invenção pede certas bases convencionalizadas para terem consistências – um não funciona sem outro.

Desse modo, este argumento geral já apresenta a pertinência para interpretar os processos educacionais. Esse aspecto inventivo das culturas levantado em A Invenção da Cultura pode ser associado ao fato de que a aprendizagem humana num nível individual é por si só criativa, pois

depende do modo como são readequados e redefinidos nos indivíduos de uma nova geração os conhecimentos considerados importantes numa convenção cultural. Neste processo, necessita-se a "reatualização" das ideias a partir de significados das experiências e, por isso, sempre diversas e estimulando (re)invenções diferentes daquele conhecimento proposto na aula. Numa outra escala encontramos relação mais abrangente da instituição e sua função de reprodução social e cultural. A estruturação da educação escolar enquanto um processo relativamente autônomo a outras instituições, metodicamente pensando para ensinar a universalidade das pessoas e com o intuito de perpetuar os conhecimentos consagrados na coletividade, nos permitirá articular a reprodução/reinvenção enquanto produto e efeito do próprio "estilo criativo" ou invenção da cultura na nossa sociedade. Por isso, parte deste capítulo se propõe a dar uma forma "inventiva" da relação professor/a-aluno/a à luz das considerações de Wagner sobre a relação entre o antropólogo/a e o nativo/a. Desse modo, devo alertar que não é meu interesse propor um modelo didático ou pedagógico, mas refletir as relações destes domínios com o modo pelo qual invenção e convenção são objetificadas. Para ser pertinente com o programa teórico de A Invenção da Culturas, buscarei refletir, acima de tudo, sobre as motivações simbólicas que dão significado à experiência na sala de aula. Assim, trato de questões sobre as teorias pedagógicas por darem sentido ao modo como professores/as ministram a aula e, consequentemente, produzem uma ideia aluno/a¹.

1.1 A INVENÇÃO DA ANTROPOLOGIA E DA EDUCAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso representa um esforço de articular dois conjuntos de conhecimentos que compuseram de modo relativamente distante minha trajetória na graduação: a antropologia, como parte da formação em ciências sociais, e a educação para habilitação de licenciado como docente. Meu interesse pelas reflexões interdisciplinares que apresento aqui começou com o início da disciplina de Estágio Supervisionado I (2014-1). Já nos primeiros encontros com o orientador de estágio, a ideia de docente reflexivo de sua prática (PIMENTA e LIMA, 2004) foi apresentada e logo me estimulou a utilizar os conhecimentos

¹ Agradeço à Profª. Carmen Rial pelo toque em relação aos marcadores linguísticos de gênero. Apesar de ter primeiramente escrito utilizando majoritariamente o masculino, durante a revisão tentei "neutralizar" a linguagem quando pude, e, onde não foi possível, reforçei como estava tratando de mulheres e homens através do uso de "/".

antropológicos como o objetivo de pensar minha intervenção no espaço da escola, mais familiares em termos de pesquisa do que a sociologia ou a política. Esta perspectiva que balizou o estágio buscava fazer da experiência de estágio fundamento de reflexões teóricas para interpretar e compreender melhor esta iniciação à docência. Vale comentar que, no Brasil, apesar de a sociologia ser única legalmente exigida nos cursos secundários, a formação dos/as professores/as nesta área é em ciências sociais e, portanto, englobando também conhecimentos próprios da antropologia e ciência política (OLIVEIRA, 2013, p. 7-8).

No segundo semestre e com o início da fase regulamentada de regência, a influência antropológica sobre a ideia de estar pesquisando na escola fez-me interessar pelo quanto a prática etnográfica poderia dar sentido a execução das aulas e o estabelecimento da relação com os/as alunos/as, sabendo que tanto a pesquisa etnográfica, quanto a classe escolar apresentam situações em que as relações são abertas ao acaso do cotidiano, nas quais professores/as e antropólogos/as se esforçam em observar e compreender o/a outro/a (COMITAS & DOLGIN, 1978, p.11).

Num primeiro momento, a direção desta reflexão foi a imagem do/a aluno/a enquanto um/a etnógrafo/a em meio a descoberta de novos saberes, mas, rapidamente, percebi as dificuldades em produzir uma disposição para aprendizagem dos conteúdos como a do/a antropólogo/a em campo, evidenciava-se a questão do bom e velho interesse e motivação dos/as alunos/as sobre aquela situação – aspecto alvo de constantes críticas dos/as professores/as. Se por um lado compreendia esta limitação pelo fato de minha experiência ter sido com um grupo de alunos/as em que a relação com escola se mostrava muitas vezes intermitente e frágil, fugia à "normalidade" do/a aluno/a profissional que tem a escola como principal atividade. Todos/as os/as alunos/as já trabalhavam (alguns/algumas por necessidade de ajudar em casa, e outros/as por opção), muitos/as já moravam com companheiros/as, alguns com filhos/as e a maioria dos pais/mães não possuíam o ensino médio completo, questões que, ao meu ver, poderiam indicar a distância da experiência escolar. Estas características particulares do grupo demonstravam grandes diferenças com minha própria trajetória estudantil e a dificuldade de compreender o valor da escolarização para eles/as. Por outro lado, cabia-me considerar como o contexto escolar talvez seja hoje uma das experiências de longa duração mais universais nas trajetórias de vida das pessoas nas culturas urbanas e ocidentalizadas, sua configuração como direito humano a converte em dever. De modo que cada contexto ao mesmo tempo que é específico e

localizado, também pode permitir relações com questões mais genéricas sobre escolarização.

A etnografia, enquanto um processo de conhecer a partir da desnaturalização ou estranhamento das questões, rapidamente incorporou um outro sentido referente à minha prática e intenção em certas exposições, com dinâmicas que convidassem à experiência, tentando não me fixar sobre aquilo a ser ensinado ou apresentar aquilo como pronto, mas conjecturar como construir meu discurso para que eles produzissem conexões significativas em relação àquilo que os/as interessava. Algo como aproximar a epistemologia da antropologia com a didática da pedagógica e escolar. Refletia sobre como tornar o ensino e o conhecimento enquanto algo a ser construído e não tanto como informações prontas a serem repassadas, análogo à ideia produção de conhecimento no método etnográfico. Logo percebi que levaria tempo, era algo que poderia dar sentido a uma vida docente, necessitava de uma sensibilidade para desenvolver mais objetividade nas explicações, um aperfeiçoamento didático, algo que requer experiência e familiaridade com a posição de professor/a. Além disso, no contato com os/as alunos/as percebi a importância de levar em conta que cada contexto de sala é diferente do outro, demanda um reconhecimento do/a professor/a sobre os/as alunos/as e vice-versa, pois é na relação que vão se acordando regras e convenções explícitas e implícitas para realização da aula, desde como pedir a fala, para ir ao banheiro ou a disposição espacial das pessoas, até uma "sincronização" de termos específicos da disciplina, maneiras de desenvolver linhas raciocínio sobre o conteúdo e nas tarefas a serem respondidas, o "grau de exigência", etc. Deste modo, é partindo do interesse em aproximar a antropologia e educação, produzindo paralelos entre as duas situações de relação em cada uma das áreas, naquilo que é objetivado pelos indivíduos e constituído na troca entre eles que seguiremos.

(PULAR 2.1.2 - PRIMEIROS ENCONTROS: LIMITES NA CONSTRUÇÃO DE UMA LINGUAGEM COMUM – PG. 85)

A importância e obrigatoriedade que a escolarização assume nas sociedades ocidentalizadas² acaba por influenciar determinantemente a

2 Compreendo a fragilidade de ideia de sociedades ocidentalizadas e expressões próximas que utilizei no texto por não estarem embasadas em nenhum conceito já estabelecido, à exemplo do que fora apontado por minha orientadora, Profa. Carmen Rial, do antropólogo Gilberto Velho de "sociedades industriais complexas moderno-contemporâneas".

ideia sobre o ensino, fixando alguns conteúdos disciplinares e organizativos em busca de uma homogeneidade relativa sobre aquilo que deve ser ensinado. Como objetivo geral é formar indivíduos para a sociedade, e, portanto, para vivências fora da escola, tem a tendência de sobrepor a função de reprodução social e reinvenção de uma coletividade prescrita (materializada no currículo formal) sobre as invenções individuais, estas diversas com a aprendizagem de cada um. Se as instituições de uma sociedade em sua totalidade representam várias formas de reprodução, a escolar tem primordialmente esta função, vinculando-se com nossa produção econômica, social e cultural, e, através da participação na sua dinâmica, professores/as e alunos/as passam a fazer parte deste processo. O trabalho do docente é produzir conhecimento pela aprendizagem do/a aluno/a, de modo que o produto desse trabalho é contabilizado e se reverte em ganho financeiro, permitindo ao/a professor/a sua própria reprodução material e simbólica. Do mesmo modo, o/a aluno/a não só aprende os conteúdos tidos como necessários para a participação em sociedade, mas a partir deles também retira ganhos objetivos na estrutura social e de trabalho. Mesmo que a posição de aluno/a não seja vista diretamente como um trabalho, há de se considerar a importância da escolarização para a inserção no mercado e na busca de sua própria reprodução material e simbólica. A diferença é que enquanto a escolarização é obrigatória aos indivíduos mais jovens, galgando automaticamente o status de aluno/a, o/a professor/a escolhe participar deste contexto, prepare-se para assumir a função. Esta característica é análoga nos papéis de antropólogo/a e de nativo/a. Por isso, voltamo-nos para as categorias que dão base ao trabalho desses profissionais e determinam a forma como se concebe e constrói o conhecimento em educação e antropologia.

Primeiramente, haveríamos que considerar algumas distinções gerais que caracterizam estes domínios de saber. Segundo Comitas e Dolgin (1978), há “uma distinção fundamental e óbvia entre as duas: antropologia é uma ciência, um corpo ou corpos específicos de conhecimento ordenado. Educação, um domínio de atos e processos propositivos” (p. 165 – tradução minha). Esta distinção mais geral se desdobra na intenção da prática e na formulação teórica que a baseia em cada uma das áreas. A extensão ou os “efeitos” do conhecimento educacional na forma de escolarização é reificado nas sociedades contemporâneas pela função de reprodução social e consequente coesão dos indivíduos. Assim, a educação apresenta-se com um caráter político unificador que lhe dá sentido, partindo de generalizações sobre a necessidade da escolarização e homogeneizando a

condição de aluno/a, que garante uma coesão discursiva entre a diversidade de experiências e teorias. Esta aproximação ou equalização entre educação e antropologia remete ao trabalho de Marilyn Strathern, *O Gênero da Dádiva* (1988), pois faz uma reflexão sobre os campos da antropologia e do feminismo que caracteriza este último também por um objetivo politicamente orientado que o unifica - acabar com a opressão sobre as mulheres - galgado em suposições da universalidade desta experiência. A antropologia tem um caráter investigativo e, mesmo que pressuponha universalizações a partir de considerações teórica - ou seja, epistemologicamente -, não tem um objetivo político unificador aceito e explícito. É um campo de conhecimento mais “pluralista”, já que “um truque do ofício do antropólogo”, é sempre reunir mais informação do que se espera (STRATHERN, 2014, p.488).

Estas características fazem com que o campo da educação seja mais permeável às pressões de outras instâncias sociais, como a política, economia (OLIVEIRA, 2012) e até mesmo da mídia e a opinião pública. Faz com que o trabalho dos/as professores/as e gestores/as escolares seja pouco autônomo frente às determinações do currículo, do tempo, regime salarial, do envio de recursos para infraestrutura e, até mesmo, das diferenças socioeconômicas e culturais presentes nas salas de aula. Isto fica explícito ainda mais quando consideramos os efeitos de avaliações nacionais e internacionais sobre a “qualidade” do ensino, que tendem a estabelecer padrões e normas que acabam por mascarar as diferenças nos contextos. (MARTINS, 2001).

Além da “heterodoxia” no campo educacional que influencia o trabalho dos/as agentes, poderíamos considerar nesta caracterização comparativa que o próprio conhecimento educacional é influenciado pelo diálogo constante com as diversas disciplinas que apresentam contribuições, como a psicologia, biologia ou sociologia para constituição do saber pedagógico, haja vista a necessidade de estabelecer quem é o/a aluno/a e como aprende. Poderíamos então acrescentar que, mesmo não sendo um conhecimento com identificação científica, como aponta o Comitas e Dolgin (1978), deve-se muito a disciplinas “científicas” como psicologia, biologia, sociologia ou história para se constituírem como “um domínio de atos e processos propositivos” (p. 165) e embasarem uma lógica metódica e cientificizada para este processo de socialização. Além dos diversos fatores objetivos e materiais que influenciaram na institucionalização de um padrão de educação aos moldes da escolarização, como a expansão do sistema de produção capitalista na busca de matérias-primas e, principalmente,

mercado consumidor, estimulando os movimentos colonizatórios, ou uma disputa pela evangelização entre católicos e protestantes, precisou-se, acima de tudo, estabelecer saberes específicos sobre o homem/mulher que legitimassem racionalmente e, posteriormente, cientificamente os métodos pedagógicos.

À antropologia não recai tanto o peso de outras esferas da sociedade sobre a constituição da prática da profissão, pelo menos não do mesmo modo. Certamente que, para produzir a etnografia, devemos considerar as possibilidades objetivas de acesso ao trabalho de campo e também o fato de os/as “interessados/as” ou aqueles indivíduos para o qual este conhecimento se foca serem grupos específicos ou minorias sociais que não estão requerendo, a princípio, assumir aquela posição de nativos/as e parte da investigação. A universalidade das pessoas tem direito à educação e provavelmente foram ou serão alunos/as durante suas vidas, diferentemente daqueles/as enfocados pela pesquisa etnográfica. A antropologia clássica parte do pressuposto de que sua prática não é intencionalmente orientada para influenciar e transformar algo na vida dos pesquisados/as, prima-se pelo caráter investigativo. Todavia, há de se considerar que, em muitos casos, a atuação do/a antropólogo/a tem efeitos em outras esferas da sociedade que tornam a execução do trabalho alvo de interesse e ganhos simbólicos e/ou materiais por aqueles/as com quem pesquisa, como é o caso dos processos de regularização de áreas indígenas ou quilombolas no Brasil. Nessas situações, podemos considerar que a relação entre antropólogo/a e o sujeito da pesquisa se apresenta mais explicitamente como uma via de mão dupla, de modo que não só o investigador/a está interessado nos conhecimentos do/a outro/a, mas este outro/a também vê nos conhecimentos antropológicos (e sua legitimidade de delimitar alteridades em laudos) e na relação estabelecida uma possibilidade de um canal de troca³.

3 Sobre a questão específica fundiária a pesquisa de mestrado de Emmanuel de Almeida Farias Júnior publicada em livro (2013) apresenta um exemplo de uma "contra-partida" do pesquisador em participar do processo de regularização em duas comunidades quilombolas na região de Manaus. O pesquisador fez parte da preparação dos relatórios e da organização dos grupos comunitários com intuito de garantir certos direitos a essas populações, de modo que parte do seu conhecimento é compartilhado e relacionado com o próprio conhecimento "cultural" daqueles sujeitos, com intento de fazer frente a um processo legal que perpassa a esfera política e judiciária. Para uma análise mais teórica sobre como o contato não só com antropólogos, mas com sociedade urbana passa a transformar o modo como nos discursos nativos são agenciados os saberes que o antropólogo traz de sua própria cultura, ver Bruce Albert (1992 e 1995). Nestes textos, o autor narra a transformação de um discurso cosmológico sobre si para um discurso político para o outro. Também a relação entre Albert e Davi

Nessa direção, é interessante o comentário de Roy Wagner (2009) sobre a percepção de uma reverendo que trabalhava no mesmo local que fizera sua pesquisa de campo as “aldeias onde um antropólogo tivesse vivido [pois] revelavam padrões distintos de lidar com europeus: a frequência escolar diminuía, as pessoas se mostram mais seguras de si etc.” (p. 50) . Isto não significa que o autor estivesse identificando o/a antropólogo/a numa função próxima a de docente cuja a intenção é de ensinar certos conteúdos, mas refere-se a algo mais básico nas relações sociais em que a troca de saberes tem interesse vinculado às compreensões e objetivos dos indivíduos naquela relação, e a potência da invenção pela qual Wagner argumenta está no encontro das expectativas, num espaço incerto entre ambos. O interesse sobre a cultura para o/a antropólogo/a só pode acabar por fazê-lo "angariar um grupo substancial de adeptos em seus esforços para inventar a cultura local" (p.50). Assim, mesmo não sendo explícita a intenção do/a antropólogo/a em dividir algum conhecimento, isto é inevitável quando se estabelece uma relação.

No domínio dos saberes e enquanto projeto que se estende na realidade, Antropologia e Educação apresentam algumas convergências no que concerne às preocupações enquanto campo de saber: ambas utilizam o conhecimento específico da disciplina para mediar uma relação com o/a outro/a. A etnografia e a sala de aula representam situações em que antropólogo/a e professor/a estabelecem um contato interessado com sujeitos/objeto do seu saber. Para exercer estas atividades, os/as dois/duas profissionais precisam se basear nas suas respectivas compreensões teóricas com o intuito de entender melhor sobre o conhecimento, as potências e os limites do conhecer desse outro/a, e ainda utilizam as percepções que se acumulam na experiência relacional como subsídios para o desenvolvimento teórico nas áreas. O momento da aula e a produção de uma etnografia sempre pressupõem uma diferença de conhecimento. O elemento distintivo reside na motivação do/a profissional ou especialista em cada contexto: o antropólogo/a com pretensões de investigar o/a outro/a sobre sua cultura e, portanto, coisas que ele/a não sabe, mesmo que ele/a já tenha uma noção sobre assunto através de leituras e outras etnografias; e o/a professor/a, em busca de ensinar, questiona-se sobre o aprendizado ou não do/a aluno/a de algo que ele já sabe, mesmo levando em conta que muitos/as professores/as aprendam também na relação, seja de modo direto

Kopeneawa, xamã entre os Yanomami, pode ser observada neste sentido de troca entre pesquisador e pesquisado.

na forma de um acréscimo de informação sobre o assunto, ou indireto, na descoberta de limitações que o/a fazem repensar a prática. Mas este estado de percepção inicial ou pressuposto de conhecedor/a ou não para estabelecimento da relação é determinante.

De qualquer modo, ambos/as partem de considerações sobre a condição humana sob seu foco teórico para estabelecerem a relação e realizarem seus objetivos. Este diálogo intenso entre a prática e teoria é, de certa maneira, o grande oxigenador do desenvolvimento destes saberes, comparando-se talvez/ou somente à psicologia clínica em que o contato entre terapeuta e paciente é tanto objetivado, controlado e percebido a partir da teoria, quanto a situação do contato serve de controle para novas reflexões a nível teórico.

Considerar a centralidade do relacionamento social na Antropologia e na Educação e o trato com as categorias de pensamento do/a outro/a, de alguma maneira nos direciona a uma identificação destas áreas como parte das Ciências Humanas. Assim, são tributárias de transformações nos saberes modernos que inauguraram o fenômeno da mulher/homem como objeto e, conseqüentemente, tangível de algum modo. Para os antropólogos/as, a cultura serve como elemento que torna a condição humana passível de ser estudada, pois a considera pelos elementos distintivos e particularizantes das culturas específicas que diferenciam os tipos humanos, mas, ao mesmo tempo, como algo que é universal e totaliza a humanidade: todos têm cultura. A capacidade de educar se baseia na consideração da aprendizagem enquanto um atributo ou um processo "natural" pelo qual generaliza a condição humana, algo universal às pessoas, permitindo considerações sobre métodos específicos para lidar com a aprendizagem. Como estas, temos diversas disciplinas que apresentam perspectivas de estudo sobre a/o mulher/homem a partir dos aspectos que interessam objetificar, de modo a criar conceitos e teorias que auxiliem a ampliar sua carga de conhecimento específico. As características da produção de conhecimento nas ciências humanas é central para o trabalho por se ligar com a ideia de invenção no trabalho do/a antropólogo/a para Roy Wagner e, como venho argumentando, traz considerações para a atuação docente. Articula-se com a própria condição dessas ciências que lidam com a humanidade de um modo específico. Vale refletir sobre o que foi chamado de *a priori*, ou condição de possibilidade das ciências humanas.

Roberto Machado (2006), referindo-se à obra *As palavras e as Coisas*, de Michel Foucault, aponta como o aparecimento das ciências

humanas está vinculado a transformações nas maneiras de estudar o homem/mulher nas ciências empíricas e na filosofia ocorridas no século XVIII. Nestas, o grande conceito em jogo era o de representação, o qual muda seu sentido nos dois casos. No primeiro, o aparecimento de um novo saber sobre o homem/mulher é vinculado às transformações nos objetos dos saberes empíricos clássicos: a filologia (estudos das palavras), os estudos da circulação de riquezas e os da vida (zoologia, botânica e história natural) deixam de priorizar a positividade na construção do conhecimento a partir do *visível* e da forma, de modo a *classificar as coisas mundo*. Neste momento, o próprio saber se situava no campo da ordenação pela representação. Na era moderna, segundo Machado (2006) apud Foucault, estes conhecimentos passaram a *ordenar ideias* e não coisas, sendo regido então por modelos abstratos de compreensão que estruturavam o olhar do/a investigador/a, característica esta primordial nas ciências empíricas modernas. Passa-se então a priorizar o sistema e função e a partir *do invisível se generalizava*.

Isto fica claro com o exemplo da virada nos estudos clássicos dos seres vivos para o saber da moderna Biologia, em que, ao invés de estudar características visíveis e catalogados por sua proximidade/distância da forma, aspectos não observáveis em relação à função começam a guiar a produção de conhecimento. Permite-se, então, comparar o pulmão com as brânquias por exercerem papéis parecidos em relação ao ar e a água respectivamente, por ambos terem a função de respiração só que em ambientes diferentes (MACHADO, 2006, p.118), o que anteriormente não era possível pelo foco da classificação sobre a forma visível. A partir desta virada, permite-se também traçar uma hierarquia de importância: o coração mais importante que o fígado, o fígado mais importante que o olho, etc. O que se argumenta é que estes saberes deixaram de estudar as coisas em sua representação para penetrar profundamente neste domínio os tornando objetos e instituindo a positividade das ciências empíricas modernas. Outro exemplo que pode esclarecer melhor: o estudo das riquezas e da circulação encontra o objeto trabalho e funda economia moderna, na medida em que o valor do dinheiro deixa de ser representado em referência ao objeto em si - a mercadoria - para dar lugar ao trabalho humano e ao processo de produção, passando a serem os referentes que tornam as mercadorias valorizáveis, e, portanto, fazendo do dinheiro também produto do trabalho. Assim, não se estudam as riquezas e a circulação, mas a mulher/homem enquanto produtor/a delas. Seguindo a mesma operação da biologia, a economia não ordena o conhecimento pelo valor das mercadorias em si (o

valor enquanto uma representação desta mercadoria) como nos estudos clássicos, mas entrou profundamente no domínio das coisas e passou a considerar que era o trabalho que circulava em forma de valor e mercadoria. Por isso:

"(...) ao ser tematizado pelas ciências empíricas, o homem torna-se objeto do saber. Estudar a vida, o trabalho e a linguagem é estudar o homem. Eles o requerem, na medida em que é meio de produção, se situa entre os animais e possui a linguagem. Eles o determinam, na medida em que a única maneira de conhecê-lo empiricamente é através desses conteúdos de saber. Essa dependência necessária do homem em relação aos objetos empíricos significa que, por meio deles, ele se descobre como um ser finito" (MACHADO, 2006, p. 120).

Isto nos interessa pelo fato de revelar o início da fragmentação da mulher/homem a partir dos limites do "objeto" elegido em cada uma das ciências humanas. De um modo geral, tratar da antropologia e da educação é considerar a/o mulher/homem enquanto produtora/or de significados ligados àquilo que consideramos cultura e conhecimento - ideias que se constituem como base para os conceitos que dão foco a cada aspecto da finitude teórica da mulher/homem nessas áreas. Esta transformação, ao mesmo tempo que permite uma circunscrição do fenômeno humano em uma finitude pelo que produz (trabalho, pelo que aprende, pela linguagem, cultura e etc.), faz da relação com esses conteúdos do saber algo generalizável e passível de ser estudado como um aspecto da humanidade, já que ele é "determinado" por estes fatores. Se o primeiro movimento de finitude é dado pelas transformações nas ciências empíricas, para compreender este segundo aspecto – a questão de a/o mulher/homem se tornar determinada por estes objetos de estudo – deve-se tributar às transformações na filosofia, que põe a/o mulher/homem em foco enquanto limite do próprio conhecer. Segundo Machado apud Foucault (p. 124-6), coube a Kant romper com a tradição metafísica que considerava um atributo das coisas a possibilidade de as conhecer. Esse filósofo apontou a mulher/homem enquanto produtora dos próprios objetos de conhecimento e, assim, a mulher/homem aparece novamente finita, agora em sua capacidade de conhecer e limitada em suas próprias capacidades compreensões. Ou seja, por um lado, é limitado pelos objetos das ciências empíricas modernas

e, por outro, é a condição de possibilidade deste conhecimento. "Essa dupla posição do homem na configuração do saber moderno constitui o *a priori* histórico que explica o aparecimento das ciências humanas" (MACHADO, 2006, p. 122).

Esta arqueologia de Foucault nos interessa por evidenciar como foco das ciências humanas não é a/o mulher/homem enquanto empírico ou transcendental, mas sua relação com o espaço da representação na modernidade. Ou seja, as ciências humanas se caracterizam por terem como objeto as representações que a própria mulher/homem produz, diferente do estudo da natureza da humanidade nas ciências empíricas ou sobre a condições de possibilidade de conhecer na filosofia (MACHADO, p.127-8). É um saber que fica entre estes.

As ciências humanas se caracterizam por estudar exatamente esse *espaço da representação* que dá significados à vida. Estas considerações são interessantes por que dialogam diretamente com a "razão do ser do livro" de Roy Wagner, pois "reflete, pelo menos em parte, a condição de uma disciplina na qual o autor é obrigado a destilar sua própria tradição e seu próprio consenso." (WAGNER, 2009, p. 18), pois lidar com as representações humanas é lidar com os significados edificadas pelos sujeitos nas experiências relacionais, e o estudo dessas questões é limitado pelo próprio conhecimento e entendimento do/a pesquisador/a. Esta caracterização da mulher/homem enquanto produtor/a de ideias, ao mesmo tempo que parte delas, pode ser facilmente levada para o contexto educacional por estarmos tratando de um lado com os significados do/a professor/a sobre o ato de ensinar e, de outro, sobre aquilo que ensina – fundamentados, de alguma maneira, nos conhecimentos científico e acadêmico - de modo que o/a aluno/a possa aprender e torná-los parte das suas próprias ideias, criando um significado para si. Nesta perspectiva, antropologia e educação são comparáveis a outras áreas, como estudos de mitos, literatura, sociologia, psicologia, pois estão interessados em como se articulam as representações que os seres humanos produzem para dar sentido às experiências.

Estas fragmentações de objetificações sobre o/a homem/mulher em cada disciplina não devem ser tomadas como linhas precisas no domínio dos saberes, pois teorias, conceitos e metodologias de um campo de conhecimento sempre acabam impactando outros campos de saber, criam-se novas subáreas híbridas nos saberes, como sociologia da educação, psicologia educacional, etnomusicologia (composta por musicistas e antropólogos/as). E, tratando-se de saberes sobre a mulher/homem,

devemos considerar que, no fim, o fenômeno enfocado é na realidade integral, muito mais real do que as relações estruturadas nos discursos fragmentados das ciências. Cada área estrutura seu olhar sobre a humanidade a partir da produção de modelos abstratos composto por teorias e conceitos, de modo a fazer uma circunspeção dos aspectos que lhes interessam. Mas, em última instância, o indivíduo que trabalha está, de algum modo, num processo de aprendizagem, no qual só faz sentido dentro de visão de mundo de uma cultura específica, uma linguagem e etc. Isto, em grande medida, reflete os debates sobre a distância entre teoria e prática nestas disciplinas. Faz-nos lembrar que as áreas de estudos sobre a/o mulher/homem produzem recortes parciais para compreendê-los nos seus termos.

Na educação, esta característica logo se materializa no aprendizado de que na prática docente a teoria não é suficiente para lidarmos com a realidade da sala de aula, mas que é a partir da experiência de sala que efetivamente criamos os meios de transmitir o conhecimento e tornar-nos professores/as. A Invenção da Cultura, referindo-se ao contato entre antropólogo/a e nativo/a, pontua que os termos ou as identidades não precedem a relação, criam-se a partir dela. Aí o caráter de “parceiros” entre antropólogo/a e nativo/a nesta abordagem (BENITES, 2007). Essa formação que se dá na prática tem se tornado cada vez mais foco de pesquisas em educação que buscam mapear os saberes da experiência docente enfatizando exatamente as diferenças entre a formação teórica e estes saberes da experiência que se formam na prática pedagógica (GUARNIERE, 2005; NUNES, 2001 p.07-09).

No caso do antropólogo/a, essa distância se materializa na diferença entre compreender cultura como abstração teórica e experienciá-la no trabalho de campo (WAGNER, 2009,p.44). Assim, o/a antropólogo/a “[...] inventa” a cultura que ~~ele~~ acredita estar estudando, e que a relação – por consistir em seus próprios atos e experiências – é mais “real” do que as coisas que ~~ele~~ relaciona” (Idem, p. 42-43). O uso da palavra invenção nesta altura da obra de Roy Wagner dá ênfase exatamente ao fato de que estudar a mulher/homem é produzir uma representação sobre as representações que ela/e cria, desse modo uma atividade na qual as próprias noções do/a antropólogo/a – e, como estou argumentando, do/a professor/a – fazem parte da síntese no texto etnográfico ou da execução da aula, pois assim como o “antropólogo usa sua cultura para estudar outras, e para estudar a cultura geral” (Ibidem, p.39), o/a professor/a precisa considerar, em primeiro lugar, seu processo de aprendizagem e compreensão de um certo

conteúdo para poder ensiná-lo, utilizando sempre parte das suas significações. Com esta afirmação não pretendo insinuar uma aproximação além do fato que ambos – professor/a e antropólogo/a – têm como objetivo de seus trabalhos uma síntese compreensiva entre duas pessoas ou culturas que inclua ambas. Um encontro de duas realidades ou compreensões sobre um conteúdo. Esta questão remete a um dos objetivos principais de A Invenção da Cultura (WAGNER, 2009) de levar a ideia de relatividade cultural ao extremo de suas implicações teóricas, fazendo do estudo da outra cultura parte também da nossa, pois é a partir daquilo que entendemos enquanto cultura que torna possível estudar a cultura com o outro.

Como extensão desse pensamento, poderíamos dizer que, como o/a antropólogo/a inventa uma cultura, o/a professor/a inventa o conhecimento, e faz buscando um modo torná-lo visível a partir de um choque de diferenças, no "contraste experienciado" (Ibidem, p.43) entre culturas, ou mais precisamente, numa diferença de (re)conhecimento sobre algo (entre aquilo que os/as alunos/as ainda não sabem e devem aprender). Refletindo sobre sua própria experiência, Wagner aponta que: "A Cultura é tornada visível pelo choque cultural, pelo ato de submeter-se a situações que excedem a competência interpessoal ordinária e de *objetificar a discrepância como entidade* – ela é delineada por meio de uma concretização inventiva dessa entidade após a experiência inicial." (p.54 – *grifo meu*). Poderíamos dizer que a discrepância ou diferença objetificada no ensino é essencial para definir as funções de aluno/a e professor/a e sustentar a legitimidade da escolarização.

Na experiência relatada por Roy Wagner (2009), isto acontece devido à característica imprecisão presente na comunicação entre sujeitos. Ajustando a compreensão e controlando a experiência dialógica a partir das objetificações sobre a ideia de cultura, inevitavelmente ligada à nossa própria cultura, que, no fim, é uma representação que temos para questões mais objetivas e materiais, como trabalhar, comer ou casar. E o/a nativo/a também constitui sua interpretação sobre a intenção do/a antropólogo/a dentro de papéis compreensíveis para si, a partir de objetificações de sua própria cultura para controlar a relação com o/a forasteiro/a. Interessante notar que ao objetificarmos algo é quando criamos a condição para a ação de aprendizagem nas ideias de Wagner, pois não podemos aprender algo que não está em foco na nossa atenção. Neste sentido, o autor descreve como as pessoas com que estudara o classificaram por categorias nas quais o enquadravam próximo dos linguistas e missionários que passavam por lá, diferente da categoria usada para agentes de governo, com os quais tinham

atuações diferentes como grupo. Todavia há que se pontuar que o contexto de pesquisa etnográfica é certamente uma situação "nova" e inusitada para muitos grupos estudados, diferente da sala de aula para os/as alunos/as que, desde novos, vão entrando em contato com o contexto, requerem ou simplesmente são obrigados a assumir este papel.

Levando estas questões para o contexto da educação escolar, a primeira consideração é que a função do/a professor/a exige que o sujeito, além de considerar sua compreensão sobre o saber dos outros em relação a algum conteúdo, assim como o faz o/a antropólogo/a num contexto de diferença de saber normalmente mais extremado, ainda precise exercer uma intencionalidade maior de sentido da comunicação de modo a diminuir a imprecisão. Buscando que os/as alunos/as aprendam algo, precisa exercer um controle sobre objetificação dos/as alunos/as, ou seja, sobre o que vão aprender e de que modo. Do ponto de vista do/a professor/a, a preparação do plano de aula se assemelharia com a pesquisa anterior ao campo, em que colhemos informações para levar ao contexto da relação, esperando que sirvam como mediadores em função do objetivo da relação. Assim, o/a professor/a busca revisar o conteúdo previsto, elege os aspectos mais importantes, pensa na cadência, no modo de avaliar, nos exemplos, pondera as características da turma, o período em que se realizará. Essa preparação reúne elementos que serão objetificados no contexto da relação de ensino-aprendizagem e servem, de certo modo, como "extensão analógica" de nosso entendimento do que é ensinar algo num determinado contexto, para que assim o conteúdo programado seja reinventado/materializado enquanto conhecimento passível de ser apreendido. E como qualquer professor/a com a mínima experiência sabe, a aula nunca será completamente como o planejado, a situação real exige competências que não podem ser previstas, como uma pergunta que não conseguimos responder, uma dinâmica que dura menos da metade do tempo que esperávamos, um exemplo que gera mais debate do que imaginávamos. Isto faz parte da dinâmica da comunicação incerta e inexata que permeia todas as relações humanas e constitui contexto fértil para invenção, pois "A invenção é "controlada" pela imagem da realidade [pelo que podemos prescrever da situação da aula] e pela falta de consciência do criador sobre o fato de estar criando. Sua imaginação – e muitas vezes todo seu autogerenciamento – é compelida a enfrentar a nova situação; assim como no choque cultural, ela é frustrada em sua intenção inicial e levada a inventar uma nova solução" (Idem,p.59).

Mesmo que consideremos essa invenção partindo de uma relação de troca imprecisa de significados entre as representações dos/as agentes

envolvidos/as e para produzir novas representações, "essa explicação somente se justifica se compreendemos a invenção como um processo que ocorre de forma objetiva, por meio da observação e aprendizado, não como uma espécie de livre fantasia" (Ibidem, p.43). O sentido que Wagner dá para invenção também está ligado aos desdobramentos da ideia de representação à consciência das implicações da objetividade relativa, no sentido de um conhecimento que não almeja ser absoluto em suas conclusões, pois, além do "objeto" de cada campo de saber ligado às ciências humanas representar um fragmento do fenômeno humano, o objetivo ou a eficácia no ensino formal e na investigação antropológica depende muito mais do modo como experienciamos e vamos dando significado para relação a partir de nossas ideias, do que a descoberta de leis e variáveis universais ou didáticas que ensinem todos/as da mesma forma. Por isso, sempre uma objetividade que depende da relação que produz a experiência. Para A Invenção da Cultura não é somente importante como controlamos os contextos, também como somos tomados/as pelos contextos e impelidos agir.

Esta questão da objetividade relativa pode ser entendida a partir da característica comum nas ciências humanas da convivência de diferentes paradigmas teóricos, que as diferenciam dos padrões de "revoluções paradigmáticas" das ciências exatas. É o que permite que dois/duas antropólogos/as produzam interpretações muito diferente do mesmo fenômeno que não necessariamente se anulem, assim como dois/duas professores/as declaradamente guiados/as por uma mesma orientação teórico-pedagógica podem produzir aulas completamente diferentes e não necessariamente uma ser boa e outra, ruim (ANDRÉ, 1996)⁴. Aquilo que objetivamos e temos como síntese em ambos os contextos é, assim como no caso da relatividade cultural, primordialmente dependente da relação contextualizada entre os/as agentes. Já que o inventor/a não pode estar completamente consciente de sua criação, pois isso resultaria exatamente numa capacidade de torná-la "autoconsciente" de suas implicações, ou seja, um empreendimento "[...]que é manipulado por seu autor até o ponto em que ele diz exatamente o que queria dizer, e exclui aquele tipo de extensão ou autotransformação que chamamos de "aprendizado" ou "expressão" "

4 A autora apresenta conclusões neste sentido no capítulo 6 da obra a partir da pesquisa etnográfica com diferentes professores do ensino fundamental. A observação de que professores guiados por uma mesma orientação teórico-pedagógica produzem aula completamente diferentes é um dado da sua etnografia. Contudo, de modo geral, a relação com a teoria antropológica foi, ao meu ver, pouco explorada.

(Ibidem, p.58) e, portanto, irrealizável na comunicação, que por si só é imprecisa, já que *qualquer mensagem só completa seu sentido no receptor*. Levar a hipótese as últimas consequências reflexivas na docência seria fazer da função do professor/a uma espécie de técnico do conhecimento sob a sombra de uma capacidade universal e uniforme de compreensão dos alunos.

A antropologia tem como característica de produção articular o conhecimento adquirido na relação com as pessoas com quem se estuda durante campo com tentativas de generalizações mais abrangentes. Para Roy Wagner (2009), o termo "invenção" tem exatamente essa função, pois se contextualmente o termo dá sentido à própria experiência da profissão no seu processo de produção da interpretação, também "se refere a um componente positivo e esperado da vida humana" (p.27) e "pode-se dizer que ela ocorre toda vez e onde quer que algum conjunto de convenções "alienígena" ou "estrangeiro" seja posto em relação com o do sujeito" (p. 56). Para Wagner, considerar esse argumento que venho apresentando é pôr o "nativo/a" num local ativo de quem também se transforma com o contato com o sujeito estrangeiro/a, não é simples elemento passivo e estático, mas que dá significados a essa experiência, demonstrando o mínimo de investimento na relação para tornar possível a invenção do/a antropólogo/a. Este foco da obra sobre um paralelo entre a produtividade da sua interpretação e do seu trabalho com a produtividade daquilo que se estuda sob o denominador da invenção, na minha opinião, a torna tão potente para pensar fenômenos educacionais.

Nesse sentido, leva-nos a considerar o/a aluno/a na relação pedagógica como aquele/a que produz a síntese (em paralelo com o texto antropológico)⁵. Utiliza categorias e compreensões suas para objetivar a aprendizagem e inventa para si uma compreensão possível da aula, podendo ser mais ou menos distante da expectativa do/a professor/a ou do currículo, mas necessariamente depende daquilo que ele já sabe. O conhecimento não emerge do vazio, precisa de pontes com outros significados para se construir. Por isso, a passagem do/a antropólogo/a num campo nunca é

5 O trabalho antropológico se divide em dois momentos: a da etnografia no trabalho de campo, na qual tenho buscado produzir um paralelo com a trabalho do professor em sala e na atividade de execução da aula; e o texto que sintetiza, que propus ser pensado em relação ao aluno, por ser aquele que deve aprender fazendo uma síntese. Esta distinção da pesquisa etnográfica é apresentada por Marilyn Strathern no texto *Efeito Etnográfico* (2014, p. 345-406). Assim como o campo para o antropólogo se torna compartilhado e se efetiva no texto, de modo que "a escrita só funciona se ela foruma recriação imaginativa de alguns dos efeitos da própria pesquisa de campo" (p.346)

“neutra” em relação aos nativos/as.

Até agora a preocupação foi pensar as reflexões sobre a produção de conhecimento a partir da relação etnográfica na antropologia caracterizada por Wagner com o contexto educacional. A questão que fica é sobre como as implicações da invenção humana são formuladas na educação formal – a saber a escolarização, pois, se "todo empreendimento antropológico situa-se numa encruzilhada: pode escolher entre uma experiência aberta e de criatividade mútua, na qual a "cultura" [ou conhecimento] em geral é criada por meio das "culturas" que criamos com o uso desse conceito [a diferença de conhecimento entre professor/a e aluno/a, em que o aluno/a não parte do zero], e uma imposição de nossas próprias concepções a outros povos" (WAGNER, 2009, p. 68), ou de nosso próprio entendimento sobre um conteúdo sobre os outros. Para compreender a encruzilhada da educação, precisamos nos voltar sobre o que é entendido como educar na nossa sociedade, que serve de “muletas” teóricas para o docente, assim como a ideia de cultura, ao antropólogo.

1.2 A IMAGEM DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO ENQUANTO CONTROLE

A potência do encontro entre A Invenção da Cultura e o fenômeno da educação está no modo como seu modelo interpretativo permite fazer uma ponte entre ideias e discurso com seu desdobramento na ação dos/as agentes. E se o estabelecimento de uma relação social é tão central em educação e antropologia, como venho argumentando, pensar o modo como os/as agentes agem e dão sentido simbólico em cada uma destes contextos nos direciona para o conjunto de discursos ordenados, seja quando é utilizado como "controle" de contexto pelo/a professor/a e pelo antropólogo/a ou em como incide sobre o seu par na relação produzindo também controles sobre a ação deles/as. A questão é que o/a profissional (docente e o/a antropólogo/a) é o especialista no conhecimento que utiliza no seu trabalho, já nativo/a e aluno/a são, em última instância, categorias inclusas neste conhecimento específico. Deste modo, pessoas são enfocadas sobre essa categoria quando "cumprem" os pré-requisitos teóricos que as tornam objeto de estudo antropológico, ou legais/contextuais quando estão num momento da vida de aprender algo. Então, é sobre o modo como os indivíduos se relacionam com o conhecimento específico de cada área que nos voltaremos.

Como argumentei acima, refletir sobre os estudos em ciências

humanas é, de certa maneira, considerar a fragmentação de aspectos da humanidade em objetos de estudos, que, em última instância, refere-se a representações criadas pelas pessoas no processo de dar sentido à vida que são enfocadas por teorias e conceitos, como a cultura na antropologia e o ensino-aprendizagem na educação, também são representações por serem sempre baseadas nas limitações daquilo que compreendemos daquela ideia e do ponto de vista que partimos, ou seja, o conjunto de associações significativas que nos fazem apontar e reconhecer o que é conhecimento digno de ser ensinado, o que é cultura, o que faz parte ou não do processo educativo.

Examinar a construção dos significados que dão sentido à prática do/a professor/a e do/a antropólogo/a deve partir do fato de que as ideias ou representações que eles/as lidam estão inevitavelmente imbricadas uma na outra no nosso entendimento. Ambos utilizam conceitos que tratam de processos difusos, amplos e histórico nas diversas organizações sociais, em que a continuidade de certos conhecimentos, práticas e instituições já consagradas estão em jogo. Assim, qualquer cultura específica depende de ações pedagógicas daqueles indivíduos já socializados sobre as novas gerações para se manter, e as ações pedagógicas são práticas sempre contextuais e se relacionam com a cultura específica em sua totalidade para ganharem significado. Ou seja, quando consideramos que duas pessoas fazem parte de uma mesma cultura queremos dizer, em outras palavras, que elas foram "ensinadas" através de processos de transmissão parecidos e tiveram contato com conhecimentos também similares. Porém, só compreendemos algo enquanto aprendizagem, ensino e educação ou cultura a partir daquilo que entendemos sobre esses conceitos.

Em antropologia, Wagner (2009) argumenta que essa operação produz uma "ambiguidade criativa" (p.78) sobre o termo cultura, devido às suas metaforizações entre o sentido "marcado" e "não-marcado". Leva-nos a refletir sobre como falar de educação indígena se temos dificuldade compreender aquilo que aquelas pessoas veem enquanto conhecimentos e práticas importantes no seu próprio arranjo cultural, pois só compreendemos tais ideias partindo daquilo que construímos dela. Deste modo, a ideia de educação está além de nossa compreensão exata, revelando-se um sentido "*não-marcado*" da ideia enquanto processo generalizável para todos os indivíduos. Ou seja, é a questão de por um lado identificarmos educação, aprendizagem, cultura e etc. como universais aos seres humanos, figurando até como parte dos direitos humanos; todavia compreender tais ideias depende do sentido "*marcado*", parte da sua própria

noção sobre aquilo. Daí a ambiguidade.

Na nossa cultura, a ideia de educação está totalmente conectado à escolarização, um processo que se dá num espaço determinado e isolado, com conteúdos pré-estabelecidos, divisão por níveis e idades, com controle do tempo, é obrigatório por lei e prevê entrega de títulos que dão acesso a novos títulos. Assim, apesar de haver uma compreensão normativa da amplitude do processo de educação⁶, a primeira grande divisão que utilizamos quando falamos nos tipos de ensinos já reflete maior importância do conhecimento escolar na sociedade: formal (escolar) e informal (qualquer outro). A institucionalização desse processo nestes termos reflete, em alguma medida, a distância que o campo da antropologia esteve da educação formal, já que tradicionalmente esteve voltada para estudos de outras culturas em que a educação não é isolada numa situação relativamente autônoma de outras esferas, em contextos em que se dá *naturalmente* na socialização dos indivíduos nos diversos contextos da cultura. Para nossa cultura, é um processo consciente e bem ordenado em conhecimentos e práticas, uma operação que tende a diminuir a "ambiguidade criativa", haja visto o estabelecimento de consenso sobre quais conteúdos e processos o ensino deve se dar. Consciente convencionalização da diversidade?

Nesse sentido, poderíamos considerar que é a própria ideia de conhecimento que contém caracterizações desta "ambiguidade criativa" do sentido de cultura dado por Roy Wagner (2009, p. 73-80), já que podemos dizer que, como cargas culturalmente significadas e elementos da cultura, o conhecimento em si encarna um sentido "*marcado*" e restrito podendo então ser coletivizado e historicizado pelos acúmulos e refinamento sobre seu significado dentro da totalidade de entendimento de uma cultura. Essa característica o torna perceptível e localizável num corpo de discursos organizados em limites relativamente estáveis, e é papel de instituições sociais como a escola conservar e dar continuidade de tais discursos. A ideia de educação deve, assim, ser compreendida histórica e contextualmente pelas funções que assume. Pode-se pensar a partir dos primeiros conteúdos que motivaram a produção metódica de saberes pedagógicos e com a autonomização da profissão docente, de modo que possam ser alçados para a formação da totalidade dos indivíduos. Gauthier

6 O primeiro parágrafo da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação): "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (<http://www.cpt.com.br/ldb/da-educacao>)

e Tardif (2010) argumentam por uma combinação de fatores históricos para o aparecimento de um discurso pedagógico: uma disputa pela evangelização de pessoas devido à reforma protestante e a consequente contrarreforma católica, o que acabou por "democratizar" o acesso à leitura pelo ensino dos textos sagrados na busca por fiéis; o "aperfeiçoamento dos costumes" e conhecimento cívico para lidar com os problemas urbanos gerados pela juventude desocupada nos burgos, como roubos e desordem em geral; somando a uma transformação do sentimento sobre a infância enquanto uma fase diferenciada (GAUTHIER e TARDIF, 2010, p. 142-4). A educação escolar que conhecemos hoje, como uma experiência quase universal para os indivíduos nas sociedades de cultura ocidentalizada, começa a ser delineada a partir da intenção de ensinar um saber pelo *valor externo* ou *heteronômico*, por uma utilidade social que ele tenha e não somente um saber pelo saber, no qual caracterizava, para os autores, a ideia de educação anterior a estas transformações, mais voltada para a elite e clero, não tendo um padrão fixo, algo mais "natural" (no sentido de menos racionalizado) e diversificado. Como apontam os autores, antes da constituição de um discurso propriamente pedagógico, os conhecimentos dos/as docentes definiam o conteúdo a ser ensinado. Com o aparecimento desse discurso especializado, o saber docente tornou-se diferente do conteúdo, o que paulatinamente se constituiu numa codificação da prática que tornou possível uma uniformidade na qual as classes assemelhavam onde quer que estivessem (Idem, p. 134). A emergente pedagogia tradicional se contrapunha à desordem e falta de padronização dos processos educativos e se estabelecia como "um discurso e uma prática que visam contrapor-se a toda forma de desordem na classe" (Ibidem, p. 133). Esta transformação marca o "momento em que o outro, o aluno, não está mais no *singular* e se torna um grupo mais permanente, tudo muda, é então que há razão de procurar um método para gerir esse *coletivo*" (Ibidem, p. 134 – grifo meu). E assim a ideia de educar aspira a eficácia que atinja a todos e acaba por preceder a existência do aluno em sua singularidade ou do contexto educacional. Banir a incerteza e a possível ambiguidade do espaço da aprendizagem por enquadrar ela materialmente e idealmente.

Poderíamos dizer que o discurso pedagógico foi se universalizando na medida em que é associado a uma ideia de necessidade e até direto sob o pressuposto de uma natureza humana com suas leis e instintos. Isto pode ser desdobrado daquela "imagem" dos estados de natureza oposto ao estado do indivíduo em sociedade criada pelos teóricos contratualistas, que reverberaram na criação deste discurso pedagógico e também na

constituição da ideia de cultura em nossa sociedade. Mesmo que pontualmente estes teóricos divergissem sobre a natureza boa ou má do ser humano, sobre os efeitos da sociedade e da socialização ou ainda dos pressupostos da necessidade do "contrato", o interessante é o fato de todos realizarem teorias em que o produto das relações sociais deveria ser racionalizado e ordenado sobre leis do estado para proteger as próprias mulheres/homens. Por isso, o poder é centralizado e indivisível, em nome de um soberano como em Hobbes ou a unidade do povo de Rousseau. Este grande poder centralizado, o "grande outro", agia em nome do bem-estar geral e demandava respeito de devoção. Essa ideia de uma natureza desordenada e dos instintos metodicamente controlados e compreendidos por leis, serve de base e se desdobra no discurso pedagógico, como vimos acima.

À antropologia, estes teóricos representaram uma metaforização das relações sociais aos seus moldes com que veio a ser chamado de cultura, ou seja, "uma extensão abstrata da noção de domesticação e refinamento humanos do indivíduo para o coletivo, de modo que podemos falar de cultura como controle, refinamento e aperfeiçoamento gerais do homem por ele mesmo" (WAGNER, 2009, p. 78). Apesar de representar uma democratização da ideia de cultura por algo em processo de realização (passagem dos estados) e não um atributo específico como o uso elitista ligada ao "ter cultura" na época, esta ideia de controle dos instintos pela racionalização ficou marcada no nosso desenvolvimento social de modo total. A partir daí se pode convencionalizar o/a aluno/a, os conteúdos e os métodos – sempre com artigos definidos, sempre (aparentemente) bem definidos.

Pelo fato de Wagner (2009) almejar uma radicalização dos pressupostos da relatividade cultural, faz de sua pesquisa com o povo Darib da Melanésia também uma incursão sobre as bases do pensamento da cultura ocidental (em grande medida, a dele e a nossa), da qual parte a intenção de estudar este outro. Wagner argumenta que, em nossa sociedade, cultura é metáfora de controle, da racionalização, das inovações tecnológicas, dos conhecimentos e técnicas adquiridos e em aperfeiçoamento. Por isso, cultura para esse autor não deve ser pensada de modo substancializado (atributo), e sim em seu modo de controle e produtividade ou criatividade, como algo posto no movimento, na ação e expressão dos indivíduos. Os elementos e ideias que servem de base para o "controle" no trabalho do/a antropólogo/a e do/a professor/a devem ser pensadas como experiências de conversão, de impressões e noções

acumuladas como "coisas externas" ao contexto para uma generalização e uma mínima previsão. Desse modo, "sua invenção é uma objetificação, ou reificação, daquela "coisa". Mas para que a cultura [ou o conhecimento] que ele inventa faça sentido para seus colegas antropólogos, bem como para outros compatriotas, é necessário que haja um controle adicional sobre sua invenção. Ela precisa ser plausível e plena de sentido nos termos de sua própria imagem de "cultura" " (p. 89).

Esta ideia pode nos levar a considerar os diferentes domínios com os quais o/a professor/a normalmente tem de lidar para ensinar na nossa sociedade e controlar o contexto da sala: por um lado tem como objetivo a aprendizagem e invenção do conteúdo pelos/as alunos/as, lidando com as expectativas destes/as. Ao mesmo tempo, para tornar legítimo e efetivo precisa ter em mente a aprovação de outros/as professores/as, considerar as avaliações internas e externas, as diretrizes curriculares e etc. Poder-se-ia argumentar sobre a proximidade "cultural" maior entre professor/a e aluno/a, mas isso seria correr o risco de recair na operação de constituir uma relação ideal ou tipo puro. Busco aqui não perder de vista a diversidade inerente às realidades, e, do mesmo modo que muitas vezes antropólogos/as vão investigar questões bem familiares na cidade e até mesmo na escola, há professores/as que seu contexto de sala pode ser muito exótico, dar aula em contextos sociais completamente diferentes do seu, assim são diversas as negociações com as turmas, os ritmos e objetivos da aprendizagem. Isto pode ser imaginado, por exemplo, numa escola indígena com professores não índios ou em contextos em que a diferença de capital cultural e econômico (BOURDIEU, 2007) demarca verdadeiros abismos de entendimento e percepção sobre o conhecimento escolar.

Se esta relação entre a positividade do discurso pedagógico com os pressupostos filosóficos dos contratualistas é percebida na constituição de um modelo de ensino que pudesse ensinar a todos igualmente visando acabar com a "desordem" e a falta de padronização dos processos de ensino, na antropologia estes reverberaram nas ideias fundantes da disciplina e na consolidação institucional visível a partir do que se denominou perspectiva evolucionista. Nesse caso, a imagem de domesticação dos instintos e aperfeiçoamento humano do próprio desenvolvimento social europeu era transposta sobre outros povos, o que nas palavras de Wagner gerava um efeito até surrealista nas interpretações. Assim, buscava-se descobrir quão próximo um grupo está de desenvolver uma organização política como o estado, qual a situação do seu credo (se utilizava operações mágicas, religiosas e quão longe estavam de explicações mais "céticas" aos moldes

científicos).

Seria um anacronismo não considerarmos os avanços que esta perspectiva demarcou na sua época, representou uma "democratização" do estatuto de humanidade com ideias de socialização mais próxima da cultura no sentido antropológico. Muitos se perguntavam se poderiam considerar outros povos como homens iguais a si, se tinham alma e poderiam se adaptar, evoluir e deixarem de ser selvagens, se poderiam constituir uma divisão mais "civilizada" entre público e privado. Wagner (2009) aponta como nossa ideia de cultura se vincula fortemente às ideias de progresso e civilização, constituindo uma autoimagem a ser consolidada tendo como referência o sentido marcado de cultura (p. 78-80). E, em grande medida, a escolarização advinda dos projetos catequizadores e civilizatórios se tornou um processo que encarna este "estilo criativo" de nossa cultura. A intenção de produzir indivíduos para uma vida produtiva e de trabalho acabou por tornar a escolarização também condição de inserção plena nas instituições sociais. Nas palavras do autor:

"O resultado foi uma sobrecarga do conceito generalizado de cultura, abarrotado de tantas lógicas explanatórias, níveis e sistemas de sobredeterminação heurísticas a ponto de fazê-lo surgir como a própria metáfora da "ordem". Uma tal "cultura" é totalmente dotada de predicados: é regra, gramática e léxico, ou necessidade, uma perfusão completa de formas e paradigmas rígidos que perpassa todo o leque do pensamento e da ação humana; em termos freudianos, aproxima-se de uma compulsão coletiva" (WAGNER, 2009, p. 95).

E a escolarização se tornou uma extensão objetiva das intenções da "produção de cultura" nas sociedades ocidentalizadas, de modo que a educação passou a ser vista como um processo "capaz de *individualizar socializando*", como aponta Oliveira apud Fauconnet (2012, p. 122 – grifo meu), tratando da complexidade da concepção durkheimiana sobre o assunto. Sendo Durkheim um autor fundante tanto na sociologia quanto na antropologia, ao estudar a educação, acabou ligando esse fenômeno à realidade social geral e sua função em relação ao nosso estilo de produção cultural. É significativa por indicar o foco do controle sobre a relação pedagógica, sobre o que deve ser aprendido. Notemos as conjugações verbais. Individualiz-*ar*, tendo em vista o efeito social mais impreciso,

trata-se da formação da personalidade ou daquilo que diferencia, e o faz socializa-*ndo* a pessoa na coletividade, demarcando a ação performada. Interessante notar que o primeiro verbo está no infinitivo, característica que expressa uma ação incerta de realização em espaço e tempo. Representa uma função verbal "substantiva", dá o nome a ação (correr, ensinar, aprender...). Individualiza-se como algo que simplesmente acontece, pelo acaso como um acidente. Já o segundo, no gerúndio, indica a ação que se realiza, dá o movimento, uma ação ainda não acabada e pela qual se constitui a capacidade explicitada da educação na nossa sociedade. Educa-se para o coletivo, pela utilidade pública, para moral e os costumes vigentes. Como argumenta Roy Wagner, esta operação é característica da nossa "cultura", o efeito da invenção de coletividades prescritas, da ordenação metódica de tudo aquilo que creditamos ao "espaço cultural" e social, no qual, em teoria, nos iguala – como o contrato social que funda a sociedade. Isto porque, segundo Wagner, em seu modelo, ao passo que criamos um lugar humano de atuação, contra inventamos um espaço natural de instintos e coisas dadas e inatas - como a natureza humana dos contratualistas que justifica e torna necessário o estado de sociedade aos seus moldes. Definição da pessoa a ser educada e civilizada.

Aí chegamos a torção produzida no modelo de A Invenção da Cultura (2009), pensar a dialética entre as simbolizações coletivizante e diferenciante, que necessariamente se articulam entre si, mas, por operações diferentes, dependendo qual desses modos é foco no controle sobre ações e qual dos modos é tomado na relação. As simbolizações convencionais (referente ao coletivo) separam o símbolo daquilo que é simbolizado com o intuito de tornar a comunicação mais efetiva. O efeito deste modo de simbolização é o "contraste de contexto" pelo fato de que o símbolo se distancia daquilo que referencia para ser compreensível a partir dos referentes convencionais do receptor da mensagem. É um componente essencial na continuidade social de organização, pois “a convenção separa suas próprias capacidades de ordenação das coisas ordenadas ou designadas, e nesse processo cria e distingue contextos”. E por isso, toda vez que ela ocorre “(...) os símbolos se *autoabstraem* do simbolizado” “(...) têm a propriedade de “representar” ou denotar algo diferente delas mesmas” (Wagner, 2009, p.122). Assim, trazendo para nosso interesse, poderíamos dizer que a operação simbólica produzida pelo discurso pedagógico visava

explicitamente este efeito de fazer do ensino, dos conteúdos e dos processos algo indistinto entre diferentes salas e países. E fazia pela associação de contextos convencionalizados em que se buscava a eficiência de ensinar a todos.

Uma imagem interessante sobre a simbolização convencionalizante funcionando por "contraste de contexto" são as instituições que Foucault estuda em *Vigiar e Punir* (1999). Ao tratar da emergência política de controle do corpo para torná-lo mais dócil e obediente, o autor pontua como essa forma de exercício de poder disciplinar sobre o tempo, os movimentos, o espaço a ser ocupado atravessa diversas instituições, independentemente de se tratar da organização de hospitais, escolas ou bases militares. Desse modo, a eficácia desta forma de exercício de poder reside na separação dos discursos de sua materialização como controle do corpo nos seus contextos específicos, de modo que sua importância em relação aos símbolos coletivos garantem a legitimidade do exercício. Assim,

“A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo o campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a *fachada de um método geral*.” (FOUCAULT, 1999, p. 127 – grifo meu)

No contexto escolar poderíamos apontar dois domínios para tratar a simbolização convencional: nas disciplinas e conhecimentos curriculares e explícitos; e aquela relacionada ao que se chama na literatura educacional de currículo oculto e pedagogia ou conhecimentos implícitos. Esta diferenciação deve ser compreendida teoricamente, sabendo que a realização da aula sempre congrega a convencionalidade que a baseia, assim como as transformações e invenções que a acompanham. De alguma maneira, significa não perder de vista que a reprodução da ordem estabelecida sempre implica algum tipo de produção que a atualiza, uma simbolização que a diferencia. Esta tem como efeito a "obviação", e assim "assimilam ou englobam as coisas que simbolizam" (WAGNER, 2009, p. 24). Contrasta com o convencional e tem a propriedade de unir símbolo e simbolizado, sujeito ao objeto. Compreende-se não a partir das características autoevidentes, mas da constituição de um novo referente de

entendimento. Como o aluno que apre(e)nde um conhecimento não por sua importância óbvia e dada (autoevidente), mas por articular as ideias em categorias significativas e plausíveis para si. Desse modo, por mais convencionalizada que seja a escolarização, este caráter transformacional e inventivo não pode ser banido da relação pedagógica. E é por isso que Wagner considera o registro simbólico diferenciante como o único capaz de lidar com a invenção, a mudança, e também a aprendizagem. É importante manter em mente que se trata de um modelo que exagera nas suas polarizações para facilitar a "imagística para melhor compreender a paisagem" (Idem, p. 34). Ambos modos de simbolização ocorrem sempre que um deles é mobilizado, deve ser entendido de modo dialético, priorizando a ideia de mediação destes estilos de simbolização. "Uma simbolização convencional objetifica seu contexto dispar ao *conferir-lhe ordem e integração racional*; uma simbolização diferenciante *específica e concretiza* o mundo convencional ao traçar distinções radicais e *delinear sua individualidade*." (Ibidem, p. 125 – grifo meu).

Nestes termos, Wagner desubstancializa a ideia de cultura e a trata como espécie de ilusão que utilizamos para compreender a diversidade dos tipos humanos, principalmente o/a antropólogo/a para construir sua interpretação. Cultura é proposta pelo autor como um "estilo de criatividade", que se manifesta no movimento, no choque de diferenças e não a partir da identidade que específica e fixa. Neste sentido, poderíamos considerar que, a partir do modelo teórico de A Invenção da Cultura, se a educação trata explicitamente de *individualizar socializando* como temos visto na tradição do pensamento do campo, podemos considerar que também acaba implicitamente por *socializar individualizando*. Ou seja, na tentativa de ensinar e inventar conteúdos de uma coletividade prescrita, a escola cria também individualidades que se diferenciam e obtêm rendimentos diversos da escolarização, assim como compreensões diversas sobre o conteúdo. A questão é que atenção e intenção do/a agente simbolizador, no caso o/a professor/a, baseado na sua formação e intenção, influenciado pelo campo profissional, como método e esmiuçamento da prática, está preocupado com a invenção da sociedade – socializando –, e não com a invenção individual de cada aluno/a, sua diferenciação em relação às expectativas humanas e normativas – individualizando-se.

Nesta ideia, o/a agente simbolizador só pode estar consciente de um dos modos de simbolização na ação, deixando o outro para o contexto implícito (Ibidem, 125-6). Desse modo não significa que deixe de existir invenção ou criação na escola devido ao foco pela simbolização

coletivizante. Ou ainda que professores/as e gestores/as escolares não se preocupem com casos individuais dos/as alunos/as, mas deve-se considerar que os motivos que estimulam um olhar mais específico passam muitas vezes por aqueles que se distanciam do padrão. Desse modo, devemos estar conscientes de que "cooptar, ou afirmar, a invenção e lidar satisfatoriamente com ela são duas coisas um tanto diferentes" (Ibidem, p.28). As individualidades consagradas no sistema escolar são as que se distanciam do "fracasso escolar" e se aproximam das expectativas coletivas. Ativa-se a preocupação quando há uma individualidade que foge ao esperado, escapando da nossa capacidade de controles de contexto pedagógico. Assim, quando um/a aluno/a não consegue se concentrar como o "normal" na sala de aula, precisamos de uma intervenção de conhecimentos médicos, químicos ou psicológicos que lidam como a parte inata a esse aluno/a: ele/a *tem* déficit de atenção (um problema individual e acidental) e foge da "regra", precisa de medicalização, intervenção sobre o indivíduo que não está se coletivizando como é devido e esperado.

(PULAR 2.1.3 - ALUNA EXEMPLAR: SUCESSO E INSUCESSO NA SALA – PG. 89)

Roy Wagner, em a *Invenção da Cultura* (2009), defende a tese de que não somente inventamos cultura e um espaço plausível para ações humanas, mas que, ao fazê-lo, criamos também um mundo inato e de impulsos naturais. No caso da nossa sociedade, como o "normal" é os contextos convencionais servirem de controle para as objetificações das ações - buscamos seguir a regra, a gramática e a norma culta - agimos no sentido *coletivizar o indivíduo*. Porém, se o sentido se inverte e o comum é que o controle seja a partir de contextos não convencionais, agiríamos no sentido *individualizar o coletivo*. Esta última poderia ser identificada pelo caso dos Darib, com os quais Wagner fez trabalho de campo. Os sujeitos naquele contexto agem como se as regras morais, leis, matrimônio e as questões que os coletivizam (como os processos educacionais) fossem "naturais", e não um espaço artificial de criação e intervenção da ação humana. Assim, "normalmente" eles controlam suas ações através de contextos convencionais, porém agem sobre um coletivo e acabam também reinventando as regras dadas do convencional para si através do "contexto implícito" de suas ações, portanto de modo não deliberado e consciente. Desse modo, fica claro como os dois registros de simbolização sempre se articulam, mas dependendo de como damos sentido ao controle do contexto

e ao que somos tomados num contexto implícito de um mundo dado e inato: se inventamos explicitamente coletividades e pomos a diferenciação e individualização para um espaço dado, ou se pomos como foco a diferenciação e os contornos individuais, levando a coletividade para um espaço dado ou inato, fora de foco do controle.

Desse modo, fala-se de estilo de criatividade se referindo à produção daquilo que consideramos cultura e natureza (coisas, ideias e pessoas). Para sociedade ocidental urbana, o interesse do espaço de ação humana é sobre inovações tecnológicas para produzir novas mercadorias, aprimoramento de conhecimentos científicos que nos dizem como “a natureza funciona”, como as “leis devem ser”. Como no caso da escola, com as referências de utilidade social para produzir sujeitos, pondo, desse modo, as características que diferenciam os indivíduos em domínios menos racionalizados, ligados à esfera privada onde os sentimentos como o amor e carinho são priorizados sobre escolhas explicitamente ligadas a determinações coletivas. Assim, problemas de aprendizagem são muitas vezes justificados por “problemas em casa”, e novamente um/a especialista como o/a psicólogo/a ou o/a assistente social pode dar suas contribuições àquela individualidade resistente ao padrão escolar.

Para os Darib e também dos indígenas da baixa América do Sul, por exemplo, a nominação é também um processo de "reprodução de indivíduos e da sociedade", mas parte do domínio de questões dadas pela coletividade, o que nós chamariamos de cultura e um espaço de ação humana. Isto porque um estilo de criatividade também é um estilo de entendimento do mundo (WAGNER, 2009, p.88). A Invenção de Cultura é então um convite a repensarmos esta dialética entre a convencionalização e diferenciação como algo implicado na (re)produção das sociedades, compreendendo, deste modo, um modelo que pensa a mediação dos diferentes modos de simbolizações nas ações pedagógicas para fugirmos a tendência de práticas "enviesadas na direção de nossa própria imagem" (Idem, p. 97).

1.3 A EDUCAÇÃO ENTRE A COLETIVIZAÇÃO E A DIFERENCIAÇÃO

Como vimos anteriormente, o discurso pedagógico representa, além de um intento de padronização do processos e conteúdos do ensino eficiente racionalmente e capaz de atingir sobre a totalidade da pessoas na idade ou necessidade de escolarização, um enraizamento em pressupostos

de uma "natureza humana" e de instintos capazes de serem domesticados por controles conscientes, ideia ampla em relação ao indivíduo na sociedade moderna. Esta razão de ser da escola, aquilo que a funda em pressupostos e objetivos, deve também ser entendida como parte do próprio conteúdo a ser ensinado, pois é determinante para o processo. A partir de Wagner, parece-me possível desdobrar que figura como função da escola transmitir ou dar sentido ao conteúdo que "naturalize" as desigualdades geradas pelos acessos diferenciais à educação formal, individualizando o fracasso enquanto algo dado, e, de alguma maneira, pondo num domínio fora do seu controle. O fato das características ou impulsos coletivizantes que justificam o processo educacional serem externos à escola e até a relação ensino-aprendizagem, pensadas em caráter de necessidade e pela utilidade social do título, acabam por blindar tentativas de questionamento mais profundos sobre os motivos do chamado "fracasso" a partir de uma relação teórica mais estreita entre sociedade, cultura e escola, pois a escolarização sempre é necessária para o vestibular, o concurso, para ser alguém. Assim, assume uma importância "autoevidente" na qual põe a necessidade dos ganhos simbólicos e objetivos da escolarização, em grande medida, dissociadas das relações dos contextos em que se dá.

Uma discussão que permite pensar a dialética entre convencionalização e diferenciação na sala de aula reside nas diferentes instâncias de transposição didática e consequentes definições institucionais sobre as aprendizagens: uma externa; referente a diretrizes, normas e exames nacionais e internacionais que tendem à padronização e homogeneização; e uma interna, durante a execução da aula que por si só é heterogênea pelas diferenças nos contextos. (PERRENOUD, 2003). Se no primeiro momento podemos diferenciar, devemos também ter em mente que o jogo entre estas duas instâncias de definição de sucesso e fracasso escolar é que gera os efeitos (re)produtores nestas instâncias – expressam a ambiguidade do conhecimento escolar entre o marcado e não-marcado. Qualquer diretriz nacional de ensino está amparada em estudos e pesquisas sobre as condições das escolas e contextos de ensino, mesmo que se condensem como normatização mais unívoca. Na outra ponta, mesmo que o/a professor/a esteja sempre lidando com diferentes alunos/as e contextos, precisa ter em mente as diretrizes e normas de ensino para produzir sua avaliação dos/as alunos/as. O que o autor aponta é que estas referências externas causam uma grande pressão sobre o/a professor/a, fazendo-o/a "modular" a avaliação interna em referência a externa (Idem, p. 11, 2003), sua invenção precisa estar balizada por estas exigências de uma

coletividade para continuar “rendendo” ganhos para si e para escola. Assim, concentra-se as prioridades curriculares “naquilo que parece facilmente mensurável e comparável no interior de um sistema educacional, ou entre sistemas: operações, memorizações, formas verbais ao invés de raciocínio lógico, imaginação e argumentação(...)” (Ibidem, p. 13, 2003). Gera uma espécie de efeito surrealista em que a aprendizagem é prioritariamente entendida pelas legitimações do processo, pelas referências àquilo que a externaliza – invenção imitativa e passível de ser comparada – ao invés de expressar ou dar foco sobre uma autonomia deste contexto fértil para invenção mais relacional entre aluno/a e professor/a, exatamente pela imprevisibilidade, pelo que excede. Ao fim, não importa como o/a aluno/a fez, mas se fez ou não.

Novamente, não é questão de pensar as realidades das salas de aula entre professores/as que inventam sua exposição ou caminho para a aprendizagem pelas exigências coletivas, e os/as que permitem que a diversidade inerente ao contexto transforme as relações de ensino-aprendizagem. Não se trata de qualidades das pessoas, mas dos contextos relacionais que, de alguma maneira, criam e recriam. Assim, pode ser possível aos docentes expressarem-se horas de modo convidativo a uma invenção dialogada num local e para um público, e em outra situação não ter escolha senão seguir determinações ou diretrizes mais coletivizadas. Entre expressão/ação e recepção/percepção existe um complexo emaranhado de encontros e desencontros – entendê-lo é dependente da relação que vai se construindo. Uma outra discussão no campo educacional que pode nos auxiliar pelos caminhos da convencionalização e da diferenciação vem de Pierre Bourdieu, já que:

“A noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tendo à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeitos de “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital

humano” ” (BOURDIEU, 2007, p.73)

Acredito que as ideias de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em *A Reprodução* (2013 [1970]) e em outros textos sobre capital cultural do primeiro autor podem ser muito úteis por estarem mais diretamente relacionados e relacionáveis à educação. Os paralelos teóricos e conceituais do que vou apresentar se justificam pelo fato de ambos, Roy Wagner, em *A Invenção da Cultura*, e Pierre Bourdieu, no seu arcabouço teórico, apresentarem preocupação aproximáveis sobre o modo como se relacionam pessoa e símbolo, como pessoas produzem símbolos e como símbolos produzem pessoas e ações.

Primeiramente, poderíamos dizer que ambos traçam suas considerações a partir de uma "relativização" de pressupostos fundantes inatistas que dão sentido às ações humanas na mediação entre pessoa e símbolo. Para pensar esta questão em *A Reprodução*, podemos partir da ideia de *arbitrário cultural*, que para o autor não pode ser deduzida de nenhum princípio universal por que *a cultura* em estruturas e funções não o é, mas é através deste conceito que se torna possível tratar sociologicamente do processo de legitimação e necessidade da "ação pedagógica em sua verdade objetiva", que é a transmissão do próprio arbitrário. O que justamente se dá pela produção de um desconhecimento da arbitrariedade da imposição, ou seja, da ação que dá sentido à experiência e vida ao símbolo; e da cultura imposta, os referentes de significados da cultura dominante. (BOURDIEU e PASSERON, 2013 p. 17, 18, 26). É um conceito que se refere, acima de tudo, às condições de inteligibilidade do mundo que são próprias de um grupo, classe ou cultura, e que, em última instância, é sempre arbitrário, fazendo com que toda Ação Pedagógica (AP) seja uma eminente *violência simbólica* (Idem, p.27).

Esta operação teórica sobre o *arbitrário cultural* pode ser facilmente associada com as considerações de *A Invenção da Cultura* (WAGNER, 2009), pois, em certa medida, refere-se àquilo que "define a forma aceita e convencional da ação humana, o modo como o ator interpreta e experiencia o controle e suas ilusões, e assim também define que coisas e experiências devem ser vistas anteriores às suas ações, e *não* como resultado delas" (WAGNER, 2009, p. 136). Assim, encontramos um paralelo com o modo pelo qual Roy Wagner considera as metaforizações da cultura e o uso das categorias como ilusão produtiva para o/a antropólogo/a em seu trabalho. Algo essencial para qualquer "invenção", e que, ao mesmo tempo, é um limitador da visão - representa o controle da experiência e

contexto implícito no qual é "tomado". Neste sentido, se aproxima de Bourdieu e Passeron, em que o conceito de arbitrário "ocupa uma posição ambígua e eminente no campo ideológico pela multiplicidade de suas utilizações" (BOURDIEU e PASSERON, 2013, p. 17, 2013), e, em outras palavras, suas metaforizações que servem como referentes de compreensão e produção da realidade, muito "produtivas" para o trabalho pedagógico, e não definição fixa ou fundante.

Interessante notar como ambos autores produzem críticas aos pressupostos dados e inatos como parte das "imagens" ou ilusões, como a natureza humana, a cultura, o controle dos instintos ou a condição de igualdade inicial sob a ideia de uma razão inata (BOURDIEU e PASSERON, 2013, p.59), de modo que ambos também consideram a produtividade de ações a partir destas ilusões. Se para Bourdieu o arbitrário passa fazer parte do *habitus* e, portanto, algo incorporado à percepção e inteligibilidade do mundo, em Wagner a ideia de *controle* é paralela na medida que precisamos, num certo grau, de ilusões como "Cultura" para compreender o mundo e se expressar, operação intrínseca aos controles coletivos para diminuir ambiguidade ou um estado de completa relativização. A diferença reside no fato de o primeiro pensar a produção e reprodução de certas categorias simbólicas em relação direta com a escola, desse modo, bem contextualizada com as características particulares desta instituição - de modo vertical. Já o segundo pretende um projeto mais amplo de interpretação do relacionamento entre pessoas e símbolos, não se centra num contexto específico, mas se estende em paralelos horizontais com outros referentes de produtividade cultural.

Esta diferença faz com que a teoria de Bourdieu seja pensada sobre e através do modo de simbolização característico da escola, e, em grande medida, referente a estruturas mais gerais da produtividade da cultura ocidental escolarizada. É elucidativo desta questão a referência feita em A Reprodução (2013) sobre a concepção de educação nas teorias clássicas fazerem uma dissociação da função de transmissão de conhecimento (informações acumuladas e significativas da cultura) na escola – a saber, a reprodução social - da reprodução cultural, dissimulando os efeitos nas relações de poder da escolarização e sobre a diversidade de “bens” culturais dos que acessam a escola.

"Essas teorias que, como vemos em Durkheim, não fazem senão transpor no caso das sociedades divididas em classe a representação da cultura e da

transmissão cultural mais propalada entre os etnólogos, repousam sobre o postulado tácito de que as diferentes AP que se exercem numa formação social colaboram harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda a "sociedade" (BOURDIEU, 2013, P. 32).

Desse modo, como já pincelamos no capítulo anterior, a ação educativa de individualizar coletivizando se refere à reprodução social, de modo que a "culturalização" do indivíduo ou individualização figura como transmissão harmônica de propriedades substancializadas daquela cultura - aproxima-se dos pressupostos dos/as antropólogos/as evolucionistas ou da ideia de cultura ou conhecimento no sentido "marcado" de cultura (WAGNER, 2009, p.93). É como se o segundo movimento acontecesse de modo natural, levando a considerar que as características da reprodução cultural não é parte do foco do controle, parte explícita da Ação Pedagógica (AP), mas está num contexto implícito da ação.

Em A Reprodução, Bourdieu e Passeron expõem esta característica da escolarização ao se propor considerar os "condicionantes objetivos" como fatores que por si só demarcam as diferenças na sociedade advindas das condições econômicas, sociais e culturais, e nas quais inevitavelmente tornam a mobilização dos/as alunos/as diferentes ao objetificar o ato de aprendizagem. O autor põe a diferenciação dos indivíduos enquanto pressuposto implícito do Trabalho Pedagógico (TP), mas que é dissimulado pela produção de um desconhecimento da arbitrariedade da cultura e da AP.

Na medida em que há um arbitrário legítimo e a efetividade do trabalho pedagógico depende do "quanto consegue mais completamente impor o desconhecimento do arbitrário dominante como tal, não somente aos destinatários legítimos da AP, mas aos membros dos grupos ou classes dominadas (ideologia dominante da cultura legítima como única cultura autêntica, isto é, como cultura universal)" (BOURDIEU e PASSERON, 2013, p.62), o desconhecimento se torna maior quanto mais "naturalizada" estiver a cultura dominante e os padrões de comportamento, atenção, concentração, relação com leitura e escrita, de modo que é inegável que o autor tenha em mente as diferentes apropriações do conteúdo devido à proximidade ou à distância do arbitrário ali imposto. Muitos conceitos de Bourdieu podem ser relacionados com os de Roy Wagner para nos ajudar a pensar os fenômenos educacionais. Todavia, tentarei não perder de vista os limites de tal comparação, haja vista a diferença de projetos e objetivos de

cada um desses teóricos. As ideias se articulam com intuito de partimos para uma reflexão mais profunda sobre como o "estilo criativo" da nossa cultura constrói uma ação pedagógica.

Se as simbolização convencionais, tendo como função primordial codificar e delinear a realidade pela relação dos discursos e símbolos produzidos em "conjuntos culturais" (WAGNER, 2009, p. 122), portanto com significados relativamente definidos e passíveis de serem compartilhados, produzindo um "condicionamento de nossa percepção consciente pela propriedade de autoabstração dos símbolos convencionais" (WAGNER, 2009, p. 127), o efeito deste modo de simbolização – chamado de mascaramento pelo autor – suscita paralelos com violência simbólica da AP pela dissimulação do arbitrário da cultura. A ideia, em certa medida, refere-se a algo necessário para a convívio coletivo e remete a um arcabouço comum de ideias como moral, leis, regras de casamento, alimentação, história e, de certa maneira, os atributos constituintes do arbitrário da cultura dominante. A partir do programa teórico de A Invenção da Cultura, o processo de aprendizagem não pode ser compreendido simplesmente pela reprodução, é inevitavelmente uma invenção quando a ideia convencionalizada ou o conteúdo previsto precisa receber os contornos particulares na produção do símbolo diferenciador – a obviação.

Além de aprendermos conteúdos para vida, vivemos através dos conteúdos e daquilo que aprendemos, tornam-se parte do nosso controle. O ponto que Bourdieu explicita é que as diferenciações não são foco da AP. Por exemplo, sabemos que qualquer conteúdo ensinado nunca terá mesma compreensão já que cada um/a dá sua forma e o constrói a partir das suas significações. Porém, o conteúdo escolar, partindo do que fora discutido na origem do discurso pedagógico na escola tradicional, é distinguido entre o conhecimento docente e aquele específico que será ensinado, um processo em que o conteúdo disciplinar passa então a ser considerado como indiscriminado em relação ao contexto ou diversidade de alunos/as, por que objetivado por pretensões de abrangência de conhecimentos universais e coletivos. A simbolização diferenciante não é foco “normal” de controle da ação pedagógica, mesmo que o/a docente de algum modo tenha de lidar sempre com ela, pois é intrínseca à ação tomada pela individualização e os contornos individuais num "contexto implícito" da mobilização da ação. Mas medimos aprendizagem do aluno/a pela média, pelo padrão. Por isso, provas e exames nacionais tendem a "medir" a diferença de conhecimento dos/as alunos/as por sua igualdade na aplicação e nas condições de acesso (mesma idade e grau sob uma diretriz curricular nacional), ao invés de

igualdade nas diferentes maneiras de articular o conhecimento. Os/as docentes acabam tendo pouca "abertura" para lidar com a invenção na aprendizagem, já que tempo é limitado, o currículo fechado e especificado, a carga horária e a quantidade de turmas exorbitantes para quem almeja aumentar o baixo piso salarial.⁷

A ação pedagógica tende a ser convencional e convencionalizante, sob o risco de se tornar muito relativizada pelos diferentes controles e compreensões do conhecimento. Sob as condições objetivas e subjetivas desse trabalho pedagógico na escola, a consciência de que estamos constantemente influenciando (re)invenção da sociedade seria propor uma responsabilização sobre a ação pedagógica que poria as expectativas docentes num grande risco de frustração.

O efeito de "mascarar" as simbolizações convencionalizantes, que separam o símbolo daquilo que é simbolizado (ou seja, o símbolo do contexto), tornando-as autoevidentes em importância coletiva para Roy Wagner pode ser associado diretamente com a ideia de "dissimulação" da verdade objetiva da ação pedagógica (AP) em Bourdieu e Passeron (2013) quando considerada pela capacidade de naturalizar o arbitrário cultural como o legítimo e universal (p. 34) ao construir-se sobre a ilusão de conteúdos culturais universais. Ou seja, se dissimula quanto mais a educação for em nome de uma ação democrática e sem arbitrário, quanto mais autoevidente for a necessidade. O trabalho pedagógico (TP), no modelo teórico de Bourdieu, exerce sua função ao garantir a reprodução de "sistemas de esquemas de percepção, pensamento" (BOURDIEU e PASSERON 2013, p. 57) e, portanto, *habitus* enquanto efeito da naturalização da experiência subjetiva do arbitrário cultural *como necessário* (Idem, p. 58-9). Assim, a teoria da AP é apresentada como uma construção sociológica e conceitual que busca dar conta da reprodução social e cultural na escola, e, de certa maneira, traça paralelos com "estilo criativo" e focos de simbolização característicos de nossa "cultura" da qual Wagner se refere.

Este paralelo pode nos levar a compreender as interpretações correntes em que enquadram a teoria de Bourdieu como fatalista ou

⁷ Cabe destacar que todo meu trabalho de campo e minhas atividades foram realizadas no Brasil, deste modo, quando me refiro à condição do trabalho docente, trato dessas percepções sobre o contexto brasileiro.

determinista em relação à escola. Isto fica claro em Maria de André (1996) apud Giroux quando afirma que o conceito de "resistência tem sido proposto como forma de superação das teorias pessimistas da reprodução cultural e social", ou seja, para dar conta da oposição à dominação expressa nestas teorias. O conceito representa, segunda a autora, uma motivação do/a aluno/a na "tentativa de barrar a dominação e de *não perder* a identidade cultural" (1995, p.74 – grifo meu). Sei que esse é simplesmente um fragmento de uma obra muito maior e que aborda a etnografia na escola de modo amplo, todavia tal colocação é significativa por utilizar a ideia de perda em relação à identidade cultural relacionada a um certo determinismo das teorias crítico-reprodutivistas no modo de imposição de uma identidade, como que levando a dominação ou *violência simbólica* ao poder de uma simbolização negativa, que retira certos significados e símbolos e põe outros no lugar. O/A aluno/a me parece passivo. A questão é que, para Bourdieu, a instituição escolar tem legitimidade de impor o arbitrário cultural haja visto a configuração da Autoridade Pedagógica (AuP) do Sistema de Ensino (SE) na nossa sociedade, porém o arbitrário desta cultura não é algo fixo ou absoluto (BOURDIEU e PASSERON, 2013, p.79-80), e sim algo transformacional, mesmo que as condições de exercício da AP no sistema de ensino tendem a reproduzir o arbitrário cultural com atraso (Idem, p.84, 2013). Deste modo, ver a ideia de arbitrário como dominação que simplesmente assimila culturalmente seria um erro, pois as instituições de ensino são "convocadas para reproduzir o arbitrário, não decretá-lo" (Ibidem, p.80) de modo que acompanham outras transformações na sociedade.

A distinção de Dermeval Saviani (1983 [2012]) sobre as teorias crítico-reprodutivistas e as não críticas pode esclarecer melhor este ponto. Esta diferença é desdobrada do modo como cada uma dessas trataria a relação entre escola, sociedade e o problema da marginalidade (SAVIANI, 1983, p.5). O primeiro grupo se caracteriza por pensar a escolarização a partir dos condicionantes sociais e a torna reprodutora da ordem estabelecida (Idem, p.15-16), impossibilitando teoricamente até mesmo a luta de classes no caso da teoria de Bourdieu (Ibidem, p.21). As não críticas são representadas pelas ideias da escola tradicional, escola nova e a tecnicista que acreditam no poder da instituição em corrigir os problemas sociais (Ibidem, p. 6-14) e que, diferentemente do outro grupo, apresentam propostas pedagógicas. A intenção do autor de propor um meio termo em sua teoria, assim “impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das

teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos/as educadores/as uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 1983, p. 30). Seu argumento por uma teoria pedagógica crítica é construindo por três proposições simples, opondo a pedagogia da essência da escola tradicional, que teria um caráter revolucionário, científico e democrático por partir de pressupostos de igualdade política, à pedagogia da existência, caracterizada pelo escolanovismo e teria um caráter conservador, pseudo-científico e anti-democrático por justificar a desigualdade por pressupostos de diferenças inerentes aos indivíduos.

Saviani produz uma crítica ao modo como movimento da escola nova se estabeleceu como instrumento de manutenção da dominação na sociedade brasileira, principalmente pelo esvaziamento de conteúdo e da disciplina. A solução que o autor apresenta é que “uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados” (Ibidem, p.30), sendo este o de dominar os conteúdos culturais das classes dominantes:

“Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...] Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.” (p.55). “(...) parece-me fundamental que se esteja atento para a importância da disciplina, sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados” (Ibidem, p.56).

A ideia de cultura e conteúdos culturais parece ser levantada por este autor como uma espécie de entidade ou substância a ser “assimilada”, um tanto distinto do modo como vínhamos tratando. Nesse caso, me parece que mesmo criticando o caráter imobilizador da teoria de A Reprodução de Bourdieu, o autor põe a questão de transmissão de conteúdos de modo mecanicista, como se a absorção destes “instrumentos de luta” fosse simples. Tomar o ponto de vista dos dominados é, desse modo, imbuir a aprenderem os conteúdos já legitimados e dos “conjuntos culturais” (discursos, hábitos, escolhas estéticas) das classes dominantes ao invés de tratar de mecanismos de legitimação dos diversos conteúdos e as formas

que as alteridades se reconhecem pelo conhecimento escolar. As complexidades e ambiguidades que envolvem a ideia de arbitrário e de conhecimento são mascaradas, a escolarização teria então a função de sempre estar convencionalizando os processos inventivos presentes no seu espaço a partir da autoevidência do efeito da assimilação de conteúdos legitimados. À preocupação pedagógica não se questiona *o que* ensinar, mas a preocupação parece almejar uma definição de *como* fazê-lo.

O carácter crítico e revolucionário – portanto o que torna a proposta pedagógica consciente dos vínculos entre sociedade e escola – viria pelo movimento de partir de um processo de ensino-aprendizagem que inicia pela apresentação do vínculo do conteúdo com a prática social e que acaba com um novo olhar sobre prática social, numa síncrese “(“a visão caótica do todo”)” seguida de uma síntese (SAVIANI, 1983, p.74). Mas pergunto: seria algum tipo de aprendizagem em qualquer relação possível sem um vínculo com a prática? Compreendendo a ideia de prática social que Saviani se refere enquanto os vínculos significativos que agentes estabelecem na sua vida e tornam possível novas compreensões. Enfim, apesar de criticar o idealismo das teorias “não críticas” por não considerarem as determinações sociais que pesam sobre a escolarização e verem a escola como “redentora da humanidade” (Idem, p.63), não leva em conta o próprio idealismo de sua teoria para a redenção dos dominados. Suas considerações de que a “educação supõe desigualdade no ponto de partida e igualdade no ponto de chegada” (Ibidem, p.77) expressa a tendência da escolarização em convencionalizar a diferença, buscando predefinir as relações como se efetivamente existisse um consenso do que é democrático ou igualitário ao invés de pensar de como a prática pedagógica se torna democrática e igualitária ou não – isto fica reduzido ao procedimento proposto, não à reflexão sobre as diversas condições de aprendizagem que ao fim relativiza o conteúdo proposto. A (re)invenção e produção da sociedade a partir da escola em Saviani se desenha próximo a uma assimilação quase que imitativa daquilo já convencionalmente legitimado, na medida em que a referência ao poder democratizador da escola é diretamente ligada aos conteúdos que os “dominantes” já têm.

O ponto é que a arbitrariedade é ambígua e está sempre presente na convencionalização da nossa cultura, produzindo relativizações de contextos convencionais e consequente transformação. É central na reprodução e produção daquilo que interessa à cultura: pessoas, coisas e conhecimento. Na minha opinião, seria um erro ver imobilidade ou não-transformação no arcabouço teórico de Bourdieu, mas sim pensá-lo por sua

fidelidade com o modo de imposição de significados característico à escolarização e ao estilo criativo de cultura nas sociedades escolarizadas. O autor não está preocupado em considerar a escola como democrática ou não, mas refletir sobre o modo como a democratização se impõe objetivamente na prática, os pressupostos explícitos de uma igualdade de capacidades e aptidões, das diretrizes curriculares que dissimulam a diferenciação engendrada na diversidade cultural e social e que produz diversos rendimentos do produto escolar. Não é simples dominação, mas aquilo que vivemos se torna parte dos significados que dão sentido à nossa realidade.

Na minha opinião, uma teoria Wagneriana sobre a educação convida a uma interpretação mais complexa da ideia que flutua entre produção e reprodução social e cultural. Auxilia a escapar da contradição entre as teorias educação que veem a ação educacional no ensino formal com um sentido positivo de democratizar e equalizar a sociedade, portanto a partir de pressupostos de uma coletividade prescrita que socializa os indivíduos através da escolarização. E aquelas rotuladas como crítico-reprodutivistas e que trouxeram uma grande frustração para o campo educacional por tornarem os condicionantes sociais de classe como fatores determinantes na teoria sobre o ensino-aprendizagem, e assim pressupondo diferenciações já dadas que relativizam a eficácia da função escolar em coletivizar os indivíduos.

Neste ponto, parece-me esclarecedor refletir sobre a função da escolarização na constituição da sociedade globalizada que vivemos hoje: ao mesmo tempo que se produz em favor de uma homogeneização dos esquemas de percepção, modos de mobilização nos contextos por processos e conteúdos metodicamente prescritos - caracterizado por sua violência simbólica na imposição do duplo arbitrário; é também através da proliferação da experiência escolar que se tornou possível a criação de referentes significativos globalmente, para invenção de um ideia como a de cultura global. Ou seja, aquilo que chamamos de globalização se interliga a um processo de difusão de interesses comuns. O que torna possível e plausível, por exemplo, pensar numa produção de filmes, propagandas, produtos e ideias levando em consideração diversos países e contextos culturais. Em grande medida, produziu-se ao longo dos últimos séculos modos compartilhados de se relacionar com significados da cultura, talvez muito mais que uma "Cultura" global. A escola pode então figurar como um

dos meios condutores de um modo de codificação da realidade antes de um transmissor de certas cargas de informação. A produtividade específica daquilo que Bourdieu considera Trabalho Pedagógico reside exatamente na extensão que a inculcação do arbitrário e seus pressupostos para outros domínios, além do central e explicitamente focado como conteúdo, engendrando em práticas e comportamentos (BOURDIEU e PASSERON, 2013, p. 55), assim como os estilos de mobilização simbólica que as experiências de escolarização suscita. De modo que recorrer à síntese do processo da escolarização como violento e anti-democrático ou como processo integração democrática é recair numa ilusão cultural de que democracia ou igualdade tem fundamento absoluto e dado.

O que interessa na aproximação do argumento de Wagner com a educação é buscar o registro da invenção e da mudança para o contexto educacional. Por mais força coletivizante e homogeneizante que possa existir nos processos educacionais teórica e objetivamente, a invenção é inerente à escolarização. "A invenção é sempre uma espécie de "aprendizado", e o aprendizado é invariavelmente um ato de invenção, ou reinvenção" (WAGNER, 2009, p. 147). O convite é então pensar os mecanismos pelos quais a invenção se efetiva em cada contexto. Wagner, ao tratar do estilo de criatividade das sociedades urbanas e ocidentais diz que é "invenção interpretativa da cultura" (WAGNER, 2009, p.158-9). Este conceito tenta abarcar desde ideias como contracultura, cultura de massa, popular até jornalismo, propaganda e educação, por serem estilos inventivos que "baseiam sua relevância e efetividade em uma imitação da Cultura ortodoxa", e ou seja, um referente cultural que se legitima pela grande eficácia simbólica. A "cultura interpretativa [...] gera e alimenta uma audiência particular e desenvolve uma aproximação metafórica da Cultura em geral no seu fundamento lógico" (Idem, p.160). Trata-se do fato de a normalidade na tradição ocidental seja uma invenção a partir do passado significativo coletivamente, das ideias em livros, filmes, da história, acúmulos científicos, e é em instituições como escola que se "reatualizam" estes significados "coletivos" ligadas ao arbitrário da cultura, como numa espécie de "culto a Cultura" (Ibidem, p.168). A legitimidade da invenção numa cultura interpretativa está vinculada a uma espécie de "imitação" de outros contextos significativos na "Cultura Ortodoxa". Como já pincelamos anteriormente, pode ser percebida na escola por sua disposição espacial e controles do corpo e do tempo em comparação aos presídios e hospitais (Foucault, 1999), na fragmentação do conhecimento dos campos científicos e imitação na forma de disciplinas curriculares – transposição didática – ou

ainda quando percebemos a justificativa da escolarização pelo simples fato de ser o "normal" ou convencional, por sua relação com a ortodoxia da cultura.

(PULAR 2.1.4 - VARIAÇÕES DIDÁTICAS - PG 91)

A escolarização, então, é um processo compreendido também por "imitação" aos referentes da cultura ortodoxa para se legitimar, o que causa efeitos na invenção individual do aluno/a e do professor/a. Neste sentido, é esclarecedora a interpretação de Alex Vailati em *Da iniciação a educação* (2012) quando analisa os processos de transformações das significações sobre aprendizagem e amadurecimento com o contato com o estado e a escolarização entre o grupo Mashabane na África. O interessante para nossa análise é o foco sobre o encontro de categorias, práticas e *ethos* valorizados no que poderíamos chamar de uma "educação tradicional" com os referenciais significativos do conhecimento escolar. O processo de implementação da escola no contexto estudado pelo autor é cheio de complexidades e mudanças ao longo dos séculos, fazendo com que paulatinamente antigas compreensões fossem sendo ressignificadas aos padrões escolares de conhecimento e até tornar essa instituição mais legitimada pelo grupo. Do mesmo modo que as noções do grupo vão se tornando parte do controle de sua compreensão sobre o processo de estabelecimento da escola, e assim a própria instituição passa por adequações ou transformações para lidar com as diferenças de contextos. Assim, o autor relata como a ideia de disciplina vai transformando seu sentido com os processos históricos vividos, acompanhando as reinvenções e mudanças que a instituição escolar e a percepção das pessoas do local vão passando. Além disso, segundo o Vailati (2012), durante o auge do apartheid, guiados pela significação das diferenças entre negros/as e brancos/as, tidas como naturais ou inatas, pensou-se então educações diferentes para lidar com os problemas gerados pela relação inter-racial e cultural, e, desse modo, "Compensar a corrupção implícita deste contato era possível somente através da separação e da criação de programas educativos diversos que considerassem as diferenças culturais" (p. 6). Neste sentido, o autor propõe observar as transformações sobre as concepções de formação dos indivíduos como parte da interação com valores heteronômicos, exteriores e relacionados uma "cultura" hegemônica.

Roy Wagner (2009) utiliza a publicidade como exemplo da "invenção interpretativa da cultura" nas sociedades ocidentais guiadas pela

produção capitalista, afirmando que seu papel é de renovar os significados que dão sentido à vida das pessoas. A criação nesta profissão objetiva construir uma imagem ampla sobre uma situação significativa na cultura coletiva, em que um produto específico pode vir fazer parte e somar. O importante é fazer os produtos objetificarem estilos de vida, ao passo que os objetificamos também ao comprá-los. A questão novamente recai na necessidade de "imitação" sobre estruturas facilmente significativas para maior eficácia simbólica. Assim, quanto mais os símbolos manterem sua relação com lógica geral da cultura mais chance de ser vendido. "A propaganda é apenas o aspecto "socioeconômico" de um esforço vasto e gradual para preservar nossa cultura e ao mesmo tempo consumi-la" (p. 174).

O ponto é que mesmo a escolarização almejando figurar como processo de universalização de certos significados, estilos criativos, conhecimentos de importância absoluta, esquemas de percepção e etc, sempre será aberto para contra invenção de sua mobilização em convencionar o outro, pôr ele sobre os mesmos direitos, noções de liberdade ou democracia. Assim, como a cultura para Roy Wagner ou o arbitrário cultural de Bourdieu são abstrações e construções teóricas sem fundamento inatista ou princípio absoluto para sua existência, a escolarização também não o é. Porém, o fato de se construir como necessidade naturalizada e carregar relações com ideia de domesticação dos instintos (algo dado), de direitos humanos – converter-se em dever àqueles que desejam galgar prestígio na sociedade, faz com que a escolarização passe a ser uma experiência com bastante poder de influenciar os processos de invenção. Assim, na perspectiva desdobrada de A Invenção da Cultura para interpretar os processos educacionais, pelo simples fato de se perpetuar na história e se expandir na sociedade, implica em reinvenções de sentido sobre sua ideia. É também parte da criação dialética entre convencional e diferenciante e, por esse motivo, vemos surgir escolas indígenas que reinventam o sentido de escolarização reivindicando para si o controle sobre a ideia, propondo uma nova cara aos conhecimentos escolares e diferenciando os controles coletivos da escola e do conhecimento escolar.

“A sociedade é desafiada por suas próprias criações: os “fatos obstinados” da história e da ciência, as “necessidades” prementes das “minorias” étnicas e regionais, as “crises” que se desenvolvem a partir de diferenças e pontos de vista existentes. Tudo isso tem o efeito de diferenciar e, em última instância,

desconvencionalizar nossos controles coletivizantes”
(WAGNER, 2009, pg. 306).

Refletir sobre a ideia de invenção leva a considerar duas extensões de significado, que no pensamento de Wagner parecem se articular dialeticamente: por um lado enfatiza-se a artificialidade do processo de escolarização, ou seja, enquanto algo inventado sobre arbitrariedades culturais, escolhas e função do que se espera. Tal direção de pensamento já fora até explorada em relação à escola⁸, e pode ser fortemente caracterizada pela perspectiva da ideia de invenção das tradições de Hobsbawn. Por outro, a chave da inventividade é articulada com o intuito de apontar lógica de produtividade simbólica e de significados que dão continuidade às organizações/instituições. Assim, ao longo do capítulo, busquei articular essas acepções que proporcionaram pensar sobre como esta criação da sociedade ocidental – escolarização em sua relativa autonomização e isolamento do processo de produção de indivíduos para a sociedade – dá forma, limites, justificativas para as inventividades singularizadas: as conforma sempre em relação às invenções coletivas (dadas). A função de professor/a é generalizada e caracterizada pela execução de uma aula mediada, acima de tudo, pelas diretrizes, o currículo e no intuito de estabelecer médias. A produtividade de sua ação é objetivada por significâncias sociais externas à relação, ou pelo menos sua eficácia é percebida desse modo. Assim, a aprendizagem do/a aluno/a (a produtividade específica e controle de sua ação) também se encontra conformado pelo “padrão”, de modo que os processos de diferenciação ou singularização do conhecimento é sempre remetido, confirmado ou rejeitado pelos controles coletivizantes. A teoria educacional cabe tratar de funções-sujeitos, de objetivos sociais, não as variações singulares – estas tendem a ser naturalizadas, essencializadas e substancializadas, relegadas a um espaço externo à teoria que a embasa. E isso nos permite algumas conclusões provisórias para este capítulo.

Há uma dimensão que me parece muito importante para o problema que estamos tratando: como o discurso ou o regime de significados se relaciona com as coisas. Não é de correspondência ou de descrição objetiva,

8 Não consegui acesso ao trabalho do espanhol José Gimeno Sacristán - O Aluno como Invenção - um dos poucos que utilizam o termo invenção. Porém, através de resenhas e comentários, pude captar que objetivo deste autor é exatamente expressar a artificialidade da categoria. Ver Engelberg (2010, p. 19-22).

mas de uma pressuposição recíproca perpétua, a dialética da coisa e do símbolo. Por isso, as considerações expressas nesse capítulo não são dirigidas às consequências objetivas da escolarização, como por exemplo considerar a escola reprodutora de desigualdades ou em sua capacidade de acabar com ela. Acima de tudo se refere à construção do discurso, nas suas dimensões explícitas e implícitas, os controles sobre a ação. Desse modo, não é apontar consequências, mas problematizar os enunciados educacionais e os limites de compreensões e entendimento que o corpo discursivo aponta.

Roy Wagner cria uma tensão entre os pares de natureza e cultura nesse sentido produtivo dos discursos, buscando as contra-invenções, o que se pressupõe um sobre o/a outro/a. “É de fato assim que falamos das coisas em nosso mundo moderno de relatividade contextual: a natureza é “sistema”, é “biologia” ou “ecologia”, enquanto Cultura é “natural”, uma “adaptação evolutiva”. (WAGNER, 2009. p. 182). E, de alguma maneira, falar do processo de educacional escolar passa por considerar estas formas de controle da natureza da criança, suas fases de desenvolvimento, trajetórias “normais” de aprendizagem. Tudo é sistematizado, o discurso da natureza tem poder unificador e homogeneizador, congregado à seriedade que sua invenção necessita. Enquanto a cultura e sua conotação diferenciadora é inventada de forma não séria (Ibdem, 2009. p.182) – fala-se de manifestações culturais, folclore ou entretenimento de “programinha cultural”: ir a teatro, ao cinema.

A aproximação entre como o discurso da educação e da antropologia aponta para produção de lugares para categorias-sujeitos (o/a pesquisador/a e o/a nativo/a, o/a professor/a e o/a aluno/a) através de considerações que poderíamos chamar epistemológicas ou didáticas. As histórias destas disciplinas expressam, entre outras transformações discursivas, as modificações dos lugares dos pares da relação. Na antropologia significou um deslocamento que se refere a uma queda de uma capacidade ilimitada do antropólogo/a de estudar e compreender o/a outro/a através de suas teorias, uma espécie “castração” do sujeito-categoria e sua potência; na medida em que o/a nativo/a vai passando de um lugar já pronto, fechado, tido numa relação natural com sua cultura para um lugar ativo, marcando uma emergência da subjetividade do/a nativo/a (CARVALHO, 2001). Este processo deve ser visto como tributário do método etnográfico que, através da singularização e particularização dos contextos produz, parece incitar a transformação da teoria que a embasa, por causa e através da relação, já que a síntese etnográfica busca expressar-

se como um conhecimento formado por comparações de diferentes grupos de informação, no contato ou choque cultural. É nesse sentido que propor uma ideia de cultura não substancializada, mas como uma metáfora, ilusão ou ferramenta de controle para ações acaba por propor desdobramentos sobre a “parceria” entre antropólogo/a e nativo/a (BENITES, 2007).

Isto marca o contraste com a teoria educacional pelo modo como o trajeto de produção do conhecimento é pensada, e, neste caso, a lógica se dirige a considerações didáticas. O discurso pedagógico também produz esses lugares: professor/a, sujeito-categoria, preenchido pela presunção de um método extra-individual com eficácia universal, da busca da objetividade de conhecimentos legítimo, é posto no lugar de poder, ensina a qualquer um através do método pedagógico; ao passo que o/a aluno/a fora pensado/a pela passividade, enfocado/a pela falta em relação aos efeitos que se espera do ensino. Lugares de fala ou de ação, produzidos pela relação entre os discursos e controles (sob a teoria que o concebe, o narra) com a processualidade e os efeitos no concreto, na situação que materializa a prática. No trajeto de produção do conhecimento válido que é focado no discurso pedagógico, a intenção, ao fim, é coletivizante e baseada em pressupostos de necessidade, obrigatoriedade que naturalizam o processo, assim blindando muitas vezes a importância de novas reflexões que partam dos contextos escolares e suas variações para a teorização sobre a prática. A preocupação de qualquer professor/a com singularização nos processos de aprendizagem acaba sendo eclipsada no sistema social de instituições preocupadas com os signos de reprodução, por isso necessariamente dissimulada. Ao fim, a preocupação é submetida a uma linha vertical da menor a maior nota – o que importa é o que nos homogeneiza. Desse modo, o registro da diferenciação ou as invenções não são foco da responsabilidade da ação educativa, mas o alinhamento com aquilo já consagrado, “porque nós “fazemos” a convenção, [e] temos de “ser” e sofrer as exigências da invenção, sua antítese dialética” (WAGNER, 2009, p.190). E o discurso sobre esse sujeito professor/a e sobre os processos de ensino precisa, de alguma maneira, justificar este “trajeto” do conhecimento escolar pela manutenção do relativo equilíbrio da reinvenção cotidiana da sociedade pelo sistema de ensino escolar.

“Tudo está solidamente amarrado no interior de um espaço escolar: um quadro “mostra” um desenho que “mostra” a forma de um cachimbo; e um texto escrito pelo zeloso professor primário mostra que é bem de

um cachimbo que se trata. Não vemos o dedo indicador do mestre, mas ele reina em todos os lugares, assim como sua voz, que está articulando claramente: “Isto é um cachimbo”. Do quadro à imagem, da imagem ao texto, do texto à voz, uma espécie de dedo indicador geral aponta, mostra, fixa, assinala, impõe um sistema de reenvios, tenta estabilizar um espaço único” (FOUCAULT, 2008 [1973], p. 35.)

CAPÍTULO 2 - A INVENÇÃO DO ALUNO E O ECLIPSE DA SINGULARIDADE

"É um traço deplorável do espírito ocidental referir as expressões e ações a fins exteriores ou transcendentais em lugar de considerá-los num plano de imanência segundo seu valor em si" (Deleuze & Guatarri, Mil Platos I, pg. 44)

Ao propormos observar o fenômeno da escolarização a partir da ideia de mediação dialética entre aspectos de convencionalização e diferenciação para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos, surge que, mesmo estando em sincronia com as metaforização de ordem, regramento, do estabelecimento de diretrizes homogeneizadoras por estar alinhada com nossas imagens de sociedade no sentido de organização e planificação da vida – expressão dos signos de reprodução na escola -, a diferenciação ou o registro da invenção não deixa de produzir desdobramentos, mesmo que mascarada, ocultada ou dissimulada na constituição do discurso e da ação educacional. O termo eclipse utilizado por Strathern (1988) em *O Gênero da Dádiva* também partindo de trabalhos seus realizados na Melanésia, como Roy Wagner, busca dar conta também de dimensões que necessariamente precisam ser ocultadas no discurso, tendo em vista equilíbrio de certos papéis de ação dos sujeitos num certo jogo de relações.

Próxima à conceitualização da ideia de cultura em *A Invenção da Cultura*, Marlyin Strathern empreende uma reflexão sobre a categoria de gênero não como dada, mas pensando como é “preenchida” ou “aquecida” na ação social. “O comportamento é assumido como categoricamente neutro, o poder residindo no controle do evento ou dos recursos” (STRATHERN, 1988, p. 22). Ao atentar-se sobre os papéis de homens e mulheres numa economia de dádivas em transações de porcos entre o povo Hagen, aponta como a distinção das funções de mulheres e homens depende do eclipsar o caráter múltiplo das ações que cada um dos papéis desempenha em suas relações com a produção de recursos. Se, de fato, a complementariedade dos papéis é constatada na execução das atividades, devido ao modo com a noção de pessoa é concebida entre os Hagen na extensão de suas relações num processo de singularização, acaba-se tendo também um “processo de eclipse e revelação ocultada e, assim, mistifica algo, trata-se das *convenções de reificação*” (Ibidem, p. 257 – *grifo meu*),

pois é o registro da invenção e criação que se torna foco da ação. Segundo a autora, nesta economia de dádivas o trabalho está “direcionado para efetividade nos relacionamentos [...] e a criação de relações não é mascarada” (p. 249). Isto é marcado pelo contraponto com uma economia mercantil, em que foco é produção de artefatos e as relações de trabalho e produção são ocultadas em sua singularização, o trabalho humano é alienado. A pessoa objetifica o produto, sua extensão identitária, diferente de objetificar e tornar visível a relação que o constituiu. Esta noção de eclipse se torna interessante por enfatizar a complementariedade entre a convencionalidade eclipsada, na qual pressupõe a constituição múltipla dos trabalhos de produção dos papéis da mulher e do homem, tidos enquanto algo naturalizado ou como dado, com da invenção, criação ou transformação operada e que funciona como controle da ação para efetividade das relações. Noção de invenção proposta por Wagner está próxima da ideia de Strathern (GOLDMAN, 2011).

Se pensarmos a escolarização como um sistema de produção de indivíduos podemos estender essa analogia, pois aquilo que torna o conhecimento valorizável e legítimo não é tributário da singularização ou da expressão de simbolizações diferenciadas – esta deve ser eclipsada. Se pensamos o/a professor/a enquanto aquele/a que opera o controle de recursos – a informação –, temos que a circulação que efetiva enquanto conhecimento legítimo e “utilizável” depende daquilo que o torna comparável, generalizante, atingir a média normal. O conhecimento se torna visível pelo controle e retenção, depende do controle sobre a simbolização coletivizante, o ato que torna o conhecimento efetivamente utilizado para os fins da escolarização. Em última instância, é o diploma que opera essa transformação da informação-conhecimento em produto, circulação num mercado de diplomas e certificados. Pois, “o controle (e o mascaramento) da invenção é para nós um *dever moral*, algo que nós *devemos fazer* para poder viver e preservar nossos mistérios. É a moralidade do conhecimento, ou da ciência, e de um governo que sente a necessidade de construir a sociedade e de desenvolver e aperfeiçoar o quinhão da humanidade” (WAGNER, 2009, p. 190). Por isso, o senso de responsabilidade das ações preenchido na escolarização diz respeito à tentativa de reprodução daquilo acumulado historicamente, sua função prática é de formar os indivíduos para se acoplarem a uma estrutura social já dada, garantido relativo equilíbrio ordenado da sociedade – e é este foco que “aquece” ou ativa as categorias de professor/a e aluno/a, porém de maneiras diferentes.

Sobre o/a professor/a podemos pensar através do exame das condições de criação do discurso pedagógico baseado na separação dos conhecimentos do/a docente (específicos) daqueles propriamente didáticos e almejando um método universalmente aplicável, o que já expunha o alinhamento com essa função coletivizante da escola, e agora podemos perceber como se articula no sentido de eclipsar ao senso de inventividade. A criação/exposição da aula pelo/a professor/a se vê, em sua dimensão imanente e pragmática, precipitada pelos controles coletivos que visam garantir a manutenção do sentido da escolarização. Quando estas expectativas coletivas não são atingidas, surge a “resistência” motivadora experienciada e criada dessa forma, pelas maneiras pelas quais nossas ações deixam de se confrontar à imagem de controle, assume a forma de *culpa*. A culpa é crítica da “personalidade” (WAGNER, 2009, p. 202). Em grande medida, podemos perceber expressão de defesa na crítica que professores/as fazem a questões de infraestrutura, recursos didáticos e salário quando justificam as dificuldades de ensinar – a efetividade da ação é submetida à falta causada pelos controles coletivos. Ainda poderíamos apontar que as investidas políticas sobre maior autonomia do currículo e da avaliação têm como objetivo a tornar mais visível e ativo os processos singulares de cada contexto.

A constituição da ideia de aluno/a se vê também enquadrada nesta produtividade cultural, em que não só estabelecemos arbitrários culturais que “igualam” as pessoas a partir de uma prova ou título – legítima os atos de transformação da informação em conhecimento valorizável, mas que, ao fazê-lo, criamos também uma justificação de aspectos inatos de uma natureza. A categoria de aluno/a fora pensada, como pincelamos anteriormente, pela imagem de uma natureza humana, de muitos sujeitos guiados por suas próprias paixões numa espécie de multiplicidade difusa, na qual se contrapunha a ordem e organização inspirada na imagem de sociedade. A força discursiva da expressão aluno/a parece apontar para a transformação de uma multiplicidade de singularidades numa singularização massificada, mais unívoca para que possa se aproximar da ideia de unidade inspirada pela ideia de Estado, nação, sociedade, e cultura no seu sentido marcado. Expôs-se, então, um paradigma político que sustenta *uma* ideia de igualdade sobre a categoria aluno/a, a intencionalidade da face do controle coletivizante – homogeneiza-se pelo acesso à cidadania (DUARTE, 2010). Além deste, poderíamos também definir um paradigma psicológico/biológico representando pela influência da psicologia experimental (ELIZA, 1995, p. 20), preocupado em

“cientificizar” a compreensão do desenvolvimento da natureza da criança. Desse modo, nos voltamos para como alguns destes discursos que tratam desta dimensão da invenção de um eu individual intrínseca à ideia de desenvolvimento e aprendizagem.

(PULAR 2.1.5 - VARIAÇÕES DA REGRA: SIGNIFICANDO A ESCOLA E A ESCOLARIZAÇÃO – PG 93)

Quando analisamos as teorias de Vygotsky e de Piaget, por exemplo, podemos relacionar com a produção dessa concepção de aluno que se relaciona com a ideia de um eu no processo de desenvolvimento. De modo geral, as formulações já expressam uma tentativa de captar um caráter universalizante que, a partir de considerações biológicas, os permite generalizar seus dados recolhidos em experimentos para toda a espécie (VYGTSKY, 1998 [1982]). Pode-se perceber como a ideia de desenvolvimento da criança é deduzida da imagem que parte de particularidades biológicas, nas quais naturalmente se desenvolve em direção ao pensamento racional ou socializado, o qual “faz lembrar imagem do processo de “socialização da propriedade privada”. O pensamento infantil, como algo que pertence à criança, que constitui sua “propriedade privada” como ser biológico determinado, se vê *deslocado*, *substituído* por formas de pensamento impostas à criança pelo meio que a rodeia” (Ibidem, 1998 [1982], p. 61 – *grifo meu*) – metaforizações evolucionistas da biologia e da filogênese para política e a socialização.

A ideia de um eclipse da singularidade exportada de Strathern, ou a de invenção dialética individual que é controlada (e mascarada) por simbolizações coletivas em Wagner, ao meu ver, podem ser aproximada e pensada na obra de Vygostky pelo seu interesse sobre a relação do caráter inato ou socialmente determinado da aprendizagem e do desenvolvimento. Ao tratar especificamente de contribuições para a educação, desdobra sua teoria da ideia de reflexos condicionados para constituir um modelo para aprendizagem. Compara com os experimentos de Pavlov em relação ao estímulo condicionado de saliva em cachorros. Constata, assim, o valor pedagógico da organização do meio. O paralelo entre laboratório e sala de aula expressa sua ênfase nas determinações externas, chegando a considerar que

“Por isso, um psicólogo definirá com facilidade a educação como um processo de acumulação e elaboração de reações condicionadas, de adaptação *de formas de comportamento herdadas* às condições do meio, de estabelecimento de novas conexões entre o organismo e o meio, ou seja, um *processo de condicionamento* em cada ponto do percurso” (VYGOTSKY, 1998 [1982], p. 173 – *grifo meu*).

As ações ou expressão aparentes e significativas de observação deste sujeito que aprende e se torna, então, produto da socialização mecânica, na medida que sua “propriedade privada” – estruturas inatas que servem de fundamento para universalização dos processos de desenvolvimento se deixa adaptar pelos estímulos externos. É sobre o controle desta esfera da “natureza”, dada na condição humana, que estes autores traçam suas reflexões, de modo a determinar o controle corretamente realizado do ambiente educacional (esfera social de estímulos) sobre essa natureza da criança. Pensa-se o aprimoramento técnico da atividade docente a partir das contribuições da psicologia científica em “desvendar a verdadeira natureza da educação” (VYGOTSKY, 1998 [1982], p. 150), e assim “aumentando o poder do homem sobre a natureza e a produtividade de seu trabalho” (VYGOTSKY, 1998 [1982], p. 175). De modo que “De um ponto de vista científico, o professor é apenas o organizador do meio educativo social, o regulador e controlador da interação desse meio com cada aluno” (VYGOTSKY, 1998 [1982], p. 174). E é neste sentido que estes discursos podem ser entendidos sobre uma compreensão específica das interações entre a natureza e a cultura, o artificial e o dado, que geram controles numa cultura que funcionam convencionalizando conscientemente. A imagem do indivíduo socializado que são os referentes do desenvolvimento, e assim a ideia de aprendizagem se aproxima mais da adequação a uma realidade do que a criação de uma realidade particular.

Assim como Vygotsky, Jean Piaget refletiu sobre o desenvolvimento a partir dessa interação entre efeitos do ambiente externo e as capacidades biológicas para traçar os focos significativos nos processos educativos, este último dando mais ênfase às estruturas inatas. A distinção principal em que baseia as pesquisas expostas na obra *Pensamento e Linguagem da Criança* (1993 [1966]) sobre o desenvolvimento infantil é entre o pensamento egocêntrico autístico e a inteligência socializada, de modo que já expressa como a socialização é o determinante no processo enfocado: é aquilo aproxima a criança da lógica racionalista, mais objetiva

e impessoal, além do aprendizado daquilo que distingue o eu das coisas e das outras pessoas – ponto central na obra desse autor. Sua ênfase é sobre uma ideia de satisfação da linguagem ao se comunicar, assim modelando uma estrutura inata do pensamento, permite ao autor estabelecer um método para definir uma série de funções da linguagem que vão desde expressões egocêntricas: a repetição e o monólogo; até a mais socializada, demonstrando lógicas causais e mais objetivas. O processo de socialização, assim como o de conhecer o mundo físico, demarcam a saída para o “universo de relações livre de aderências subjetivas”, caracterizada pela perspectiva egocêntrica, quando o indivíduo ainda “liga o seu eu à representação dos outros e à dos objetos físicos” (PIAGET, 1993 [1966] p. 62). Ou seja, “não consegue dissociar o seu *ego* do *ego* do outro: há identificação e até confusão entre o outro e ela, mais que diferenciação e reciprocidade” (Ibidem, p. 63). Isto marca um processo que vem descentralizar e regular a perspectiva egocêntrica centrada e presa a ilusões – o êxito está em atingir as expectativas sociais.

Essa ideia de eclipse da singularidade que busco tocar está no modo como o discurso cria uma imagem de desenvolvimento e das determinações na formação do eu fluando entre os efeitos do ambiente externo e as capacidades inatas, para traçar os focos significativos para pensar os processos educativos. Meu propósito aqui não é destituir a importância que esses autores tiveram e ainda têm para o campo da educação, mas refletir como formularam discursos que justificam o foco da educação sobre as simbolizações coletivizantes, eclipsando a singularização inventiva que acompanha a convencionalização. Por isso, a imagem de ordem, racionalidade e objetividade sendo ligada à ideia de sociedade materializa-se com entidade externa, monolítica. Aos poucos, com o contato com adultos socializados, tal lógica vai tomando a subjetividade e a confusão entre sujeito e objeto, características do pensamento infantil. E sobre este “pêndulo” de entendimento do desenvolvimento individual entre o foco significativo estar no ambiente ou nas estruturas inatas, Wagner propõe que nossa saída é “única alternativa é considerar *as ações do próprio indivíduo* como o “*input*” significativo na determinação do eu. E essa ênfase na invenção põe em jogo a questão da convenção” (WAGNER, 2009, p.196), ou seja, no seu trabalho imanente de ação com o mundo. A conceitualização de desenvolvimento e aprendizagem sobre bases universalistas e descontextualizadas, ora apostando num controle do ambiente perfeito e sobre uma lógica científica, ora determinando os aspectos universais do pensamento apoiadas em aspectos do nosso

entendimento de socialização, acaba por enquadrar o processo pelas lentes da objetividade absoluta. Traz a ilusão de que há um processo natural, correto, mais precioso para o desenvolvimento. A artificialidade da construção do método não destitui a capacidade de generalização das amostras para o entendimento do espírito ou natureza da criança, assim se estabelecem coeficientes e médias em que a diferenciação das amostras é vista como questão de “personalidade” ou “tipos de educação”, que não merecem muita menção. Isto pode ser captado, por exemplo, quando Piaget, tratando da variação de alguns dados sobre a comunicação de crianças entre si e com adultos (por representarem diferenças qualitativas na comunicação socializada), diz que “não se pode os resultados à atmosfera escolar, por que a escola em questão só tinha de escola nome, consistindo numa grande família onde a criação podia dar vazão às suas atividades em plena liberdade” (PIAGET, 1993 [1966] p. 46). Aí se expressa a naturalização de um modelo de desenvolvimento vinculado à escola. Ou quando considera o caso de uma criança que destoa sua quantidade de frases para adultos em relação a outras, diz:

“(…)caso de educação [...] é uma criança que é estimulada e a quem se ensina incessantemente coisas de nível superior ao de sua idade, a invés de deixá-la crescer e respeitar sua espontaneidade intelectual. Aqui novamente, como vimos a propósito de Sli, o tipo individual ou tipo de educação complica o problema e impede, evidentemente, a determinação de médias gerais” (PIAGET, 1993 [1966] p. 47).

É neste sentido que compreendo como eclipse da singularidade. Notemos o efeito de precipitar a criação do eu, pois se vê determinado pelas variáveis de abrangência absoluta, de internalização de uma imagem externa. Aqui percebemos na expressão de uma ciência da natureza, enquanto forma de controle cultural, capaz de apontar regras gerais do desenvolvimento e seus focos de significação. Remete ao que a escola faz com a notas, quantifica os dados e produz médias sobre suas categorias que são a imagem da adequação do indivíduo, em que o eu ou personalidade se vê frustrada pelo signo da diferenciação – aí onde mantemos a invenção do eu, que se constrói nessa inadequação. É conceitualmente determinado pela relação do ambiente com sua estrutura inata do pensamento, este eu inventado no processo precisa ser visto como algo que simplesmente acontece, é espontâneo, natural, como pontua Wagnier.

“Com efeito, todos os nossos procedimentos de treinamento e educação, nossas teorias do “desenvolvimento infantil” e as expectativas que eles despertam não passam de “mascaras” para a invenção coletiva de um “eu” natural. Essa invenção não se limita de modo algum à infância ou à educação: os horários, ocupações e programas de desempenho humano que constituem nossa Cultura coletiva são uma vasta coleção de controles para a criação do eu natural.” [...] é interna e misteriosa precisamente porque consideramos a convenção, sob a forma de Cultura coletiva, como artificial e externa” (WAGNER, 2009, p. 200-1).

Esta é a perspectiva que propus pensar estes autores, partindo da produtividade de seus discursos sobre o campo da educação ao considerar o problema do desenvolvimento desdobrado na aprendizagem. Quando se fala de aprendizagem na formação docente obrigatória, pelo menos a que tive, partiu-se principalmente de Piaget e Vygotsky, e a perspectiva que apresentam se articula sobre entendimentos entre natureza e cultura, entre o indivíduo e sociedade, de modo que permite ser refletido a partir das operações teóricas em *A Invenção da Cultura* (WAGNER, 2009). A escolha de trazer algumas ideias de *O Gênero da Dádiva* (STRATHERN, 1988) se justifica pela proximidade teórica e interpretativa com Roy Wagner. Um dos aspectos que ambos vão pensar (e diria que é parte também do projeto teórico de Bourdieu sobre a ideia de razão prática) é sobre a ação dos sujeitos como “input” significativo da qual parte a interpretação, de modo a explorar aquilo a motiva e se torna parte do “senso de responsabilidade”, que é contrastada, eclipsado ou contrainventado por aquilo que não pomos como efeito da ação ou parte do desenvolvimento. Por Marilyn Strathern estudar os papéis de gênero numa economia de dádivas comparada com a mercantil e debruçar-se sobre um “sistema de produção” específico, permite interessantes analogias com escolarização. A ideia de eclipse se torna interessante por reforçar a complementariedade dos domínios. Se para Strathern (1988, p. 257) o mistério e o eclipse eram sobre “convenções de reificação”, quando observamos os discursos sobre a escolarização, de modo geral, é sobre a singularização ou a invenção diferenciante do eu.

Outra possibilidade de pensar estes autores conversando mais “horizontalmente” através da Antropologia é apresentando por Tim Ingold, principalmente no texto *A Transmissão de representação à educação da atenção* (2010 [2001]), em que discute exatamente com ideias da psicologia cognitiva sobre o desenvolvimento. O autor aponta que, mesmo com a

superação do paradigma inatista na biologia, esse domínio de conhecimento se mantém reatualizando a compreensão do desenvolvimento pela dicotomia entre estruturas inatas que dão forma e estímulos do ambiente que o preenchem. Sua crítica aponta para como essa distinção analítica da perspectiva cognitivista clássica pressupõe “que o conhecimento é informação, e que seres humanos são mecanismos para processá-lo” (INGOLD, 2010, p. 07). Trata também de como os paradigmas universalistas destas teorias acabam por estabelecer, dar às abstrações do procedimento analítico caráter de existência real.

“Mas, se as habilidades universais nada mais são do que sedimentos abstratos deste procedimento analítico, é absurdo, evidentemente, afirmar que elas se manifestam concretamente, na forma de módulos mentais evoluídos, nas cabeças dos indivíduos (Shore, 1996, p. 17). Esta é a essência do meu desacordo com Boyer (Capítulo Dois). Dado o genótipo humano, ele diz, ‘certas consequências desenvolvimentais são praticamente inevitáveis *em circunstâncias normais*’.” (INGOLD, 2010, p. 16)

Ingold propõe que é impossível definir estas circunstâncias normais. É interessante perceber como sua crítica aos atualizadores da ciência cognitiva pode ser desdobrada sobre os autores influentes na educação sobre ideia de desenvolvimento, pois, o interesse de ir além da dicotomia entre capacidades inatas e adquiridas, leva a desconstrução destas pretensas possibilidades de pensar características padrão ou normais. Como, por exemplo, a ideia de “ortoscópico (por analogia com ortográfico)” significa que vemos os objetos corretamente”, representando o acesso a uma constância da percepção “mais ou menos estável e independente de observações subjetivas e causais” (VYGTSKY, 1998 [1982], pg 11-12). Por ser um método que descontextualiza o processo de desenvolvimento, conjectura-se uma realidade externa dada e fixa que dá estímulos que podem ser antecipados e controlados. Assim, nos trilhos de Ingold, poderíamos dizer que “Nesta descrição de desenvolvimento, o processo começa não com um plano *ainda não realizado* para construir módulos cognitivos, mas com módulos pré-constituídos cujas ‘necessidades’ de informação estão *ainda não satisfeitas*” (Idem, 2010, p. 14). E, assim, o “cerne do problema, todavia, reside na frase aparentemente inócua

‘condições ambientais adequadas’ ” (IBIDEM, p. 15).

Ainda mais interessante é como a direção apontada por Ingold possibilita pensar o desenvolvimento como um processo complexo de interação entre o ambiente e o organismo em que o *input* significativo se encontra na experiência. Neste sentido, a aprendizagem dos conhecimentos das antigas gerações não seria enfocada pela transmissão ou adequação, mas:

“(…) pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação. Em vez de ter suas capacidades evolutivas recheadas de estruturas que *representam* aspectos do mundo, os seres humanos emergem como um centro de atenção e agência cujos processos *ressoam* com os de seu ambiente. O conhecer, então, não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo de prática – a *taskscape* – estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo” (INGOLD, 2010 [2001], p. 21).

Podemos então considerar como este aspecto da *ação imanente* do sujeito enquanto o local produtor de significado (algo trazido pelos autores utilizados: Wagner, Ingold e Strathern) é potente para pensar a invenção do/a aluno/a como sujeito-categoria de quem aprende na escola, pelo modo como surge enquanto outra definição para o desenvolvimento e a aprendizagem em relação a Vygotsky e Piaget. Parece-me que aí está uma dimensão do conhecimento antropológico que, a meu ver, pode trazer interessantes contribuições para pensar os processos educativos e, de um modo mais amplo, pela maneira como pode ser desdobrada e relacionada com todo um estilo criativo ou produtivo nas culturas escolarizadas.

A experiência de ensino e aprendizagem na educação formal é imolada para escalas *transcendentes* que preenchem seu sentido e significação. Não quero dizer com isto que todas antropologias tenha os mesmos pressupostos teóricos que os dos/das autores/as que utilizei, porém, o fato de a etnografia ser um método que propõe uma prática de entrar em relação com o/a outro/a no mundo e fazer-se na direção da singularização dos contextos, impõe às abstrações e generalizações o “lastro” galgado no trabalho de campo. Esta característica do trajeto epistemológico na

antropologia o faz figurar como linha de fuga sobre a ideia de conhecimento que se legitima entre o discurso e a prática educacional no trajeto didático, pois os limites daquilo que é tido como conhecimento, cultura ou desenvolvimento na antropologia (a convencionalidade da antropologia?) "sofre" ou é abalada com experiência etnográfica e o contato com o/a outro/a. E, talvez, a reflexão proposta neste trabalho tenha como mais interessante chave interpretativa explorar os meios com que a racionalidade e as teorias que embasam educação produzem-se sobre "blindagens" para sustentar o sentido convencionalizante da ação educativa, seja no caráter político explícito de homogeneização e da manutenção dos controles culturais, quanto naquilo que é eclipsado e fica no contexto implícito, num domínio de não-responsabilização, exemplificado aqui pela cientificidade do controle da natureza expressa pelos teóricos do desenvolvimento.

A Invenção da Cultura deixou como legado teórico algumas direções para uma antropologia mais autoconsciente de sua prática, e grande parte da inspiração advém da desestabilização dos pares da relação na pesquisa. É neste sentido que me parece contundente pensar como se projetam os lugares de professor com o sentido da ação de ensinar, e de aluno com o de aprender.

Um dos efeitos da interpretação de Wagner é o exagero da polarização entre o regime convencionalizante e diferenciante, algo que, segundo o autor, serve como recurso de escrita para favorecer a captação da ideia. Ao interpretar a escolarização e centrar a análise sobre um processo cultural que conota sentidos homogeneizantes e unificadores, tendemos a perder o recurso da comparação que A Invenção da Cultura mobiliza como forma de "amenizar" as polarizações através de uma "materialização" de diferentes estilos de produtividade e criação a partir dos contextos de pesquisa de campo. Quando nos assentamos sobre o campo educacional pendemos a valorizar a perspectiva dos controles convencionalizantes da cultura como demasiado rígido e fechado, de modo que a última sessão buscou enfatizar a complementariedade dos controles diferenciantes para manutenção de qualquer convenção. Parte da individuação das ideias. Porém, cabe as formas de controle simbólico estabelecer domínios significativos que mobilizam a ação e subjetivação dos sujeitos, e a instituição escolar, de alguma maneira, é representativa da

convencionalização e de um estilo produtivo cultural em que a continuidade – que sempre implica mudança – é motivada historicamente "em lugar de motivar-se dialeticamente" (WAGNER, 2009, p. 290). A educação ganha, então, um sentido de adaptação em relação ao propósito historicamente motivador da humanidade. Esta dialética inventiva que compõe paradoxos e contradições, implicada, por exemplo, na inversão necessária para controles diferenciadores na aprendizagem para dar contornos próprios, é mascarada em favor dessa realização coletiva. Nos educamos não para *criar* uma realidade, mas para nos alinharmos a uma dada realidade. Ao observar o fenômeno da escolarização pelas lentes da A Invenção da Cultura, o que é iluminado é que "arbitrário e imposto não é apenas a cultura do homem – a qual, como seu ser físico, é tanto natural quanto criada conscientemente –, mas distinção entre natureza e cultura. Essa distinção é o artefato (e a essência) da nossa ideologia, e por essa razão aprisiona qualquer empreendimento intelectual que a subscreva dentro dos limites da nossa maneira de pensar autoimposta" (WAGNER, 2009, p. 323)

Outra polarização que talvez tenha ficado extrapolada no decorrer do trabalho é entre os "trajetos" da produção de conhecimento em educação e antropologia. A segunda pode ter sido pintada como representando essencialmente na lógica de uma simbolização diferenciante, como que invertendo os controles caracterizados pela escolarização. Aqui vale retomar algumas das intenções do debate de Roy Wagner na obra. Seu interesse é dialogar com o campo da antropologia, de modo que também vê o desenvolvimento desta área inscrito num projeto ocidental e científico que está fundamentado sobre as bases dessa ideologia que distingue natureza e cultura. Assim, no último capítulo, A Invenção da Antropologia, Wagner debruça-se sobre diversos ramos da antropologia para pensar como se relacionavam para a produção da "alegoria do homem" e da ambiguidade que carrega: tratar-se tanto de atributos da espécie como "natural" (controlando a natureza), quanto de certas capacidades, sendo que "sua "humanidade" consiste no grau em que ele realiza essas capacidades". Por isso, concatena também numa expressão moral, como aquilo que consideramos anteriormente sobre a ambiguidade do termo cultura. Tratar como se não houvesse estas diferentes sentidos "conferiu ao nosso estudo das origens do homem suas conotações teleológicas ou moralistas" (WAGNER, 2009, p. 309). Isto é exemplar quando o autor trata da ideia mais clássica de relativismo cultural, em que se projetava necessidades ou fatos naturais como dados, enquanto as culturas representam versões de invenções de significados sobre essa natureza (veja-se, por exemplo, a

discussão sobre a ideia de parentesco enquanto fato natural. (Ibidem, p. 342). Estende-se, então, nossa concepção de cultura enquanto controle artificial sobre a natureza dada. E, como poderíamos considerar sobre a educação, "o ponto crucial, porém, envolve a validação da realidade objetiva" (Idem, p. 331)⁹. O que este autor busca enfatizar é como criamos também estas realidades objetivas.

O principal aspecto a ser distinguido entre antropologia e educação está no objetivo ou intenção da prática que se teoriza sobre. Ao focar-nos no paralelo que as aproxima - estabelecimento de uma relação para produção do conhecimento no qual é problematizado pela teoria -, tendemos a não tratar diretamente das implicações de uma dimensão política específica das áreas, mas, talvez, as tenhamos tocado a partir do nível mais epistemológico ou didático. A questão é que a antropologia carrega um caráter investigativo em que é muito difícil estabelecer objetivos práticos que congreguem o campo da antropologia numa direção unificada – e desse modo a dimensão política normalmente emerge a posteriori, quando o conhecimento se torna público e os efeitos começam a ser debatidos. É diferente da educação, pois, em última instância, se unifica com objetivo de formar os indivíduos - e a dimensão política parece emergir a priori ao conjecturar-se sobre os efeitos das esferas que regulam a educação. Assim, se Wagner, tratando da antropologia, chama atenção para questões anteriores ao campo, os controles que antecedem e regulam a perspectiva do/a pesquisador/a – mostra como a reflexão político-epistemológica se liga ao seu projeto de radicalização da ideia de relatividade cultural. Isso justifica a escolha de conceitualizações simbólicas tão amplas. Por analogia e seguindo a interpretação que vim propondo, à educação me parece interessante produzir reflexões mais aprofundadas sobre os desdobramentos e efeitos práticos da pedagogia, torná-lo mais discreto teoricamente. Aquilo que talvez se aproxime da radicalização proposta por Wagner no ambiente escolar seja o debate sobre a diversidade cultural, tão emergente nos dias de hoje. Então, não significaria somente aceitar prescritivamente as diferentes manifestações culturais e identitárias sob um mesmo currículo, escola ou sociedade, mas refletir como se expressam os diferentes modos de subjetivação e objetificação das realidades em sociedades. Ou seja, considerar que as diferenciações são tanto produtos da socialização, quanto produtivas na

9 Ingold (2010) aponta como a imagem do organismo humano vinculado à ideia de *tábula rasa* e a divisão entre inato e artificial serviu “para apoiar as asserções mais relativista da antropologia cultural” (pg.8).

sociedade – e captar esta produtividade requer um olhar preocupado com as nuances sobre a prática pedagógica, suas implicações no desdobramento das ações de ensino e aprendizagem. E minha defesa é que a etnografia pode auxiliar neste olhar.

2.1 ETNOGRAFIA DA SALA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

2.1.1 - SITUANDO A EXPERIÊNCIA

Este capítulo busca tratar de alguns aspectos da minha vivência como estagiário docente na Escola Estadual Professor Vilson Neto Steffen¹⁰, situada no bairro Itacorubi, Florianópolis. Fora designada a mim e minha colega de estágio, Tsamiyah Levi, uma turma do segundo ano do turno da noite, na qual acompanharíamos o ano letivo de 2014, como observadores nos dois primeiros trimestres para, no terceiro e último, assumirmos a regência. Paralelamente, a partir do agosto e com a escolha do tema deste trabalho, passei a ter um olhar de pesquisa sobre esta experiência, além de fazer uma etnografia em 20 aulas durante os meses de outubro e novembro, quando me propus a vivenciar mais cotidianamente a perspectiva daqueles alunos.

Devido à didática bem aberta do professor de Sociologia da escola há 15 anos e supervisor de estágio, Prof. Josué Soares, fomos tendo uma participação mais ativa gradualmente. Ele cumpria uma carga de trabalho de mais de 40 horas semanais, também ministrando aulas de outras disciplinas na área de humanas, assim nosso auxílio no planejamento e realização das aulas foi muito bem-vindo. Todos/as os/as alunos da turma trabalhavam durante o dia, alguns e algumas somente meio período e outros/as durante manhã e tarde. Esta estreita relação com o mundo do trabalho fora muito significativa para pensarmos o contexto da nossa experiência de estágio, tornou-se até tema de TCL de minha parceira de estágio, a socióloga Tsamiyah Levi¹¹. A partir disso, algumas hipóteses foram surgindo sobre a relativa indiferença ou importância reduzida da escolarização, sobre sua autonomia e enfrentamento/submissão da autoridade pedagógica e escolar. No mínimo justificava a quantidade de faltas e evasão: ao fim do ano, a turma diminuiria mais ou menos pela

10 Todos os nomes próprios (da escola e das pessoas) utilizados nesta etnografia são fictícios com o intuito de não as expor. O nome escolhido para escola é uma homenagem a um educador que trabalhou por muitos anos na Barra da Lagoa, Florianópolis. Falecido em 2011, tive a oportunidade de participar do documentário Naufrágio sobre parte de sua história dirigido por Alex Vailti e Matias Godio. Acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=TJpCrZDqmtM>

11 Em *Trabalho, escola e cansaço: considerações acerca da condição juvenil entre estudantes trabalhadores* (2015), Levi debruça-se sobre nossa experiência de estágios pensando, principalmente, as categorias de trabalho e juventude na percepção de alguns alunos em relação aos debates teóricos. O trabalho orientado pelo Prof. Antônio Alberto Brunetta rendeu a obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais pela UFSC à autora.

metade, e os que permaneceram foram aqueles/as mais próximos/as da idade prevista para cada série. Quando frequentei as aulas durante os meses de outubro e novembro para a etnografia, não raro haver de 6 a 8 alunos/as numa noite de aula. E no total não passava de 16 dos mais de 30 que iniciaram. A inconstância também era expressa no corpo docente. Em várias noites, a quantidade de aulas era reduzida pela ausência de professores/as. A entrada no trabalho de campo participando das noites de aulas com os alunos/as trouxe alguns aspectos dignos de nota. Em primeiro lugar, pedi permissão para pesquisar à diretora da escola, que disse não haver problema caso os/as professores/as aceitassem minha presença na sala. Nenhum/a dos/as que tive contato fez objeção, porém alguns/algumas se mostraram desconfiados/as. Logo nas primeiras aulas percebi que fazer anotações no caderno provocava um certo desconforto, talvez algo que rememore períodos da ditadura em que agentes do estado vigiavam diretamente os contextos de ensino. Passei a fazer minhas reflexões escritas no pós-aula. Acredito que a presença de alguém pesquisando altere a prática dos/as professores/as e, conseqüentemente, o acesso aos “dados”, mas, devido ao tempo reduzido e a inconstância do encontro com alguns/algumas deles/as, não pude concretizar etnograficamente esse aspecto. Também os/as alunos/as se mostravam “interessados” na minha participação ali. Quando estavam fazendo exercícios, por exemplo, não raro vinham pedir auxílio e fazer perguntas do que tinham de fazer, colocando-me numa situação paradoxal: estrangeiro e íntimo.

Nas primeiras aulas já fora possível sentir os efeitos da alternância de minha perspectiva de aluno em formação para professor. Agora, éramos reconhecidos pela autoridade de “especialistas” em um campo de conhecimento que ainda não estávamos “formados”. Lembro do espanto que senti no fim do primeiro encontro que tivemos e me disseram “tchau professor”. Estava começando a experienciar de modo mais radical esta mudança de meus controles sobre o contexto da sala de aula: ao invés de fazer parte do grande grupo sentado e tratado pela unidade de “O Alunos”, era o professor que tinha a responsabilidade de dar uma condução para aquele tempo, escolher conteúdos e formas de expressar, ter objetivos pedagógicos, conjecturar se estavam “aprendendo”, se era a melhor maneira de produzir conhecimentos com eles/as. Se abstratamente e factualmente o par professor/a-alunos/as se pressupõe, a condição de estagiário propõe uma

conjunção de ambas, pois ao mesmo tempo que se é professor de sociologia para o ensino médio, se é também aluno da formação docente. Condição que remete tanto à avaliação e certo controle de orientador e supervisor de estágio sobre a experiência, como também a uma liberdade de experimentação. Esta reflexão sobre a experiência de estágio é inspirada por um texto do meu orientador estágio, Alberto Brunetta (2015), ao tratar da ideia de ensaio a partir de Adorno. Tal perspectiva se aproxima do meu interesse neste trabalho por conjecturar a emergência dos significados do trabalho docente para o estagiário, compreendendo a experiência para além do prescrito e requerendo lidar com incertezas e graus de improviso. Como referenciado no texto *Estágio como ensaio, ensaio como forma*: apropriações metódicas de como proceder metodologicamente sem método, a figura do orientador de estágio surgiu enquanto uma espécie de “autoconsciência” externa, preocupado com a significação do estagiário sobre sua prática ao tentar dar relevância e importância para as experiências e percepções. Não à toa, meu experimento aqui surgiu numa das conversas com ele.

Tendo em vista esta percepção sobre a condição de estagiário que me encontrava, fui refletindo o quanto minha participação naquela sala de aula apresentava limites para minha compreensão sobre os significados dos/as alunos/as naquela experiência. Tínhamos somente os dois primeiros períodos das segundas-feiras (45 min. cada), em que os alunos/as iam chegando aos poucos, estremando ainda mais a fragmentação do contato. Assim, como me propus fazer uma etnografia daquela sala de aula que era professor-estagiário de sociologia, visando estar mais próximo da vivência escolar daqueles/as estudantes, resolvi tematizar minha relação com esse grupo de modo total, nos papéis de pesquisador-aluno e professor-estagiário. Estes relatos que apresento em seguida são fruto tanto desta tomada da sala como campo etnográfico, quanto da minha própria atuação como professor. Interessante como minha experiência como pesquisador acabou surtindo efeitos sobre a execução das aulas: ficando menos ansioso, mais consciente dos limites e disposições que os/as alunos/as se propunham ao interagir nas aulas, pois estava vendo como eram em interações com professores/as de outras disciplinas e também me aproximava deles/as.

Compreendo que refletir etnograficamente a posição de professor é muito complexo, gera riscos, haja visto a necessidade do distanciamento ligados ao método quando estamos imersos em nossos objetivos pedagógicos. Uma experiência que tende a se naturalizar pela intensidade, extensão e sentido de necessidade moral na formação de todos os

indivíduos, e os professores foram e são parte disso. São agentes ativos e formados para produção e reprodução dos significados da escolarização. Não pretendo me debruçar ainda mais teórica e epistemologicamente pelos limites que me propus a seguir neste trabalho e os próprios limites do meu próprio conhecimento. Contudo, uma reflexão etnográfica sobre a escolarização requer uma autoconsciência da profundidade que esta experiência marca todos os processos de ensino e aprendizagem, assim como a própria formação do docente como sociólogo/a ou do antropólogo/a. Como produtos destes processos, há que se considerar como o fazer da etnografia e da formação acadêmica passa pela sala de aula e pelas marcas deixadas pelas experiências escolares. Assim, a etnografia da sala da aula parece propor a desnaturalização de aspectos pedagógicos e didáticos profundamente modeladores dos processos de conhecer, estudar, aprender, ter interesses e etc. Desse modo, mesmo compreendendo os riscos e dificuldades de uma espécie de “auto-etnografia”, minha preocupação com as relações de ensino-aprendizagem e professor/a-aluno/a justificam a tentativa neste experimento.

(VOLTAR À PÁG 19)

2.1.2 - PRIMEIROS ENCONTROS: LIMITES NA CONSTRUÇÃO DE UMA LINGUAGEM COMUM

Logo nos primeiros contatos com os/as alunos/as da turma e iniciando minha experiência como estagiário docente, o impulso que surgiu foi o de dar uma relevância para meu papel a partir dos conhecimentos das ciências sociais, porém rapidamente percebi as dificuldades que teríamos de enfrentar. Durante uma tarefa em que os/as alunos/as em dupla estavam pesquisando subáreas da antropologia e da sociologia para apresentarem, pude me aproximar mais individualmente de alguns/algumas para auxiliá-los/as durante a busca na sala de informática. Na ocasião, consegui me aproximar de 5 grupos e discutir um pouco seus temas. Chamou-me atenção que a maioria deles estavam simplesmente copiando diretamente da Wikipedia do que se tratava o estudo nas áreas escolhidas, e não havia constrangimento por eu estar ao lado e ver que não estavam lendo ou pesquisando. Quando perguntava o que eles/as tinham descoberto, o que interessava e etc, havia uma indisposição a responder e negação a apresentar o trabalho. Um dos casos, um menino chamado Justino que estava escutando fone e olhando o facebook é exemplar neste sentido. Não tinha escolhido tema ou recolhido informação alguma. Ao descobrir que gostava de surfar e jogar futebol, propus que pesquisasse sobre sociologia do esporte e estimulei algumas reflexões em relação às dificuldades de profissionalização no futebol a partir de um texto na internet. Durante a conversa mantive um dos fones no ouvido. Quando sugeri que escrevesse algo do que tínhamos conversado para apresentação disse que "não gostava". Trabalhava com obras e tinha pouco mais de 20 anos. Pouco tempo depois este aluno parou de frequentar as aulas.

Em grande medida, esta relativa indiferença que fomos sentindo era contrastada com os relatos de outros/as colegas na disciplina de estágio sobre suas experiências em outras escolas e salas de aula. Outras duplas falavam de situações em que os/as alunos/as demonstravam grande interesse pela aula, mesmo que se pondo numa posição de enfrentamento, questionando conteúdos e expondo vontades de saber sobre algum outro assunto. Uma outra situação que vivenciei e me chamou atenção acerca desta relativa indiferença foi durante uma apresentação de trabalhos sobre temas vinculados à economia, em que uma aluna, ao ser chamada para expor o que pesquisara, lera no celular algo que certamente não fora pesquisado anteriormente. Além de ter sido algo bastante complexo e específico, hesitava na leitura de algumas palavras que não entendia, como "superavit". Após alguns parágrafos, o professor a interrompeu e disse que

já era suficiente e agradecera. Este aspecto da indiferença não era absoluto, no sentido de que era visivelmente variável entre os/as alunos/as e, como pude perceber após começar a observação das outras aulas, também variava em cada disciplina. Assim, foi se tornando notável como era uma construção relacional. Era uma característica daquela relação pedagógica que havíamos de trabalhar, apesar da inexperiência.

A primeira aula que ministrei foi no dia 15 de setembro e expressa uma "tentativa frustrada" de contornar isso. O tema era estado, instituições e interesse público, e programei para começar questionando qual era função estatal a partir de imagens que exibissem lutas por direitos que fossem contraditórias: grupos a favor e contra o casamento entre pessoas mesmo sexo, aborto e desmilitarização. Minha intenção era que debatêssemos como era complexo o trabalho do estado ao ter de considerar posições radicalmente opostas sobre o argumento de "direito". Devo confessar que a proximidade com as eleições e algumas falas que simplificavam demasiadamente as ações e possibilidades do estado me motivaram na escolha deste ponto de partida. Serviria como uma introdução para, na segunda metade da aula, apresentar a concepção de alguns pensadores contratualistas no surgimento do estado moderno. Porém, a dinâmica inicial não os instigara como esperava e o grupo de alunos/as não se manifestaram com minhas perguntas, mesmo quando pedia opiniões individuais. A medida que eles não respondiam, eu acabava cumprindo o papel de explicador¹², fazendo frases conclusivas e sintéticas para ter certeza que entenderiam. Comecei a sentir ansiedade e nervosismo, e fui, de alguma maneira, me distanciando deles/as. Quando passei para os slides sobre os teóricos contratualistas me fechei no conteúdo, já não me preocupava como estavam significando e compreendendo aquilo. Sinceramente, duvido que algum deles/as ainda lembre. Meu foco principal passou a ser completar o que estava programado pelo meu plano de aula, e, ao fim, soube pela colega de estágio como ficou confusa a exposição. Sem dúvida, minhas expectativas em relação ao tema e à condição de preparo contavam para não conseguir flexibilizar meus objetivos e expectativas após a dinâmica inicial frustrada com as imagens. Porém, levou-me a pensar como a ação de ensinar pode se tornar enclausurada em si como uma saída ou solução que

12 Neste ponto me refiro à obra de Jacques Rancière em *O mestre ignorante*, em que produz uma alegoria da figura do mestre ou professor como um "explicador", necessário à ideia de educação e de "incapacidade" do aluno de entender por si, por exemplo, do que se trata um livro. O mestre se caracteriza por apontar a suficiência de informações ou explicações que o aluno precisa para aprender.

garante o "valor" do especialista na exposição.

Durante minha participação em outras aulas, pude perceber como, dependendo do/as professor/a, eles/as interagem mais. Numa conversa com alguns/algumas alunos/as sobre as diferenças entre os/as professores/as após um dia de aula, exatamente um mês depois da aula que relatei, Vitório, de 16 anos e bem assíduo na escola, contara-me sobre as aulas de um professor de filosofia que tivera e simpatizara bastante. Disse que o docente não usava o quadro e ia só falando, e mesmo assim relatou que “parece que [ele] constrói o negócio na tua cabeça”. Expressava uma atitude ativa de aprendizagem, uma implicação de si próprio em relação à exposição do professor. Aquela frase ficou representativa de uma meta em estimular um processo didático que consiga objetificar uma participação mais ativa. ***(VOLTAR À PÁG. 22)***

2.1.3 - ALUNA EXEMPLAR: SUCESSO E INSUCESSO NA SALA

Foi com o intuito de propor um exercício de narrativa mais livre que tentamos lidar com esta distância e desmotivação que íamos sentindo no grupo, além de conseguir abarcar os diversos níveis de domínio da escrita que pudemos verificar num primeiro "questionário" em que eles deveriam se apresentar para nós. Ainda em nosso período de observação, sentimos que, ao tratar sobre a Revolução Francesa, o professor supervisor, Josué Soares, deixou alguns aspectos em aberto e, assim, propomos dar uma aula apresentando a importância representativa que este evento tinha na História. Decadência do estado absolutista, ascensão da classe burguesa, os ideais modernos. Ao fim, pedimos para cada um/a, em casa, pensar sobre quem se imaginariam sendo durante aquele período tão turbulento, se camponeses/as, burgueses/as, parte do clero, mulher ou homem. Acordamos que devieram apresentar durante o começo da próxima aula. Chegando o dia, poucos tinham feito, entre estes Juliana. Era uma aluna que tinha nos impressionado desde o início. Lembro de, ainda no primeiro encontro com a turma, reparar que estava lendo um livro sobre Kant. Apesar de não ser muito assídua e, em muitas aulas, manter-se no fundo lendo ou escutando música um tanto alheia, tinha grande domínio de diversos conhecimentos e habilidades de escrita que a diferenciava no grupo. Vou tratar mais adiante sobre sua relação com escola, o que importa aqui é que ela produzira um belo trabalho em que devaneava pensamentos sobre uma sociedade mais democrática e justa de modo poético. Ao fim conjurava a necessidade de uma revolução. Assinou como se fosse Robespierre, um dos expoentes no processo revolucionário. Ficamos muito impressionados/as e contentes com seu trabalho. Ao pedirmos para aqueles/as que tinham feito apresentarem, ninguém se prontificou. Insistimos, então, para que Júlia começasse e a elogiámos bastante. Após a leitura de Juliana de seu trabalho, pudemos ver que os/as outros/as que tinham feito estavam ainda menos motivados/as a apresentarem. Uma menina se justificou dizendo que iria melhorar o seu em casa, que estava ruim. Outro garoto disse que não leria, e me pediu para fazê-lo por ele.

Refletindo posteriormente sobre o ocorrido com minha colega de estágio, fomos percebendo que termos expressado tanto nossa satisfação e exaltado o empenho de Juliana teve o efeito de desmotivar os/as outros/as alunos/as. Reforçamos uma diferença de conhecimento e, sem ter a intenção, acabamos por estabelecer lugares de sucesso e insucesso naquela atividade. Atividade fora representativa de outras situações. Durante alguns debates e exposições em que convidávamos os/as alunos/as para participar,

Juliana se destacava e nós acabávamos por demonstrar nossa concordância, referenciar a opinião dela e etc. A partir desta situação da leitura sobre o trabalho da Revolução Francesa, passamos a prestar mais atenção em não variar tanto nossa recepção sobre suas intervenções em relação à dos/as outros/as. É uma questão complexa, pois ao mesmo tempo que a Juliana seguia linhas de raciocínio interessantes sociologicamente, facilmente poderíamos reificar as diferenças de conhecimento e acabar hierarquizando as opiniões como melhores ou piores. Uma experiência de ensino-aprendizagem é sempre variável, e, parece-me, que a medida em que convoca um lugar ativo para aluno/a, tende-se a demarcar mais as diferenças dentro do grupo. Se torna um desafio ao docente.

(VOLTAR À PÁG 46)

2.1.4 - VARIAÇÕES DIDÁTICAS

Ao começar a frequentar as aulas fazendo minha etnografia, depois de já ter iniciado o período de regência em setembro, o primeiro aspecto que marcou esta diferente perspectiva foi a variação do ambiente com a troca de professores/as durante a noite. Quando estamos na posição de docente, temos uma experiência fragmentada na relação com o grupo, e, neste caso, era determinante, por exemplo, o período em que cada aula era dada, já que a chegada dos alunos durava os dois primeiros períodos ou mais. Nossas aulas eram segundas-feiras nos dois primeiros períodos. Além dos aspectos organizativos, estando ali ao lado dos/as alunos/as, ficava explícito como a disposição, dispersão e interesse do grupo variava a depender da relação com o/a professor/a, o que era determinante no modo como o conhecimento era expresso. E eram algumas sutilezas que me pareciam necessárias de serem notadas.

Tiveram duas relações pedagógicas, com a professora Albertina, de Português, e com o Teodoro, de Biologia, que observei grandes mudanças na interação com os/as alunos/as. Albertina já estava na escola há muito tempo, uma das mais antigas, como me contaram alunos/as e outros professores/as. A aula que gostaria de relatar foi em meados de outubro, e ela estava voltando de um período de licença de alguns meses em que uma professora substituta tinha assumido. Era terceiro período e turma já estava com 16 alunos. Após um rápido cumprimento aos alunos/as, ela os informou que devido às folhas que tivera de comprar para copiar os exercícios, os/as alunos/as deveriam ajudar com 30 centavos. Não parecia algo incomum naquela relação. Porém logo começaram manifestações contra o pagamento por "não ter dinheiro" e mesmo que ela "não poderia fazer isso". Então Albertina diz que não acreditava que eles eram "tão carentes" assim que não poderiam dar 30 centavos. A maioria dos alunos foram pagando, e os que não tinham naquele momento foram ajudados. Porém, uma das alunas, a Luísa, continuou questionando a atitude, disse que não ia pagar. A professora então disse com um sorriso que teria de descontar na nota. Tinha um tom irônico, de quem brinca de ameaçar. Depois, ao sondar sobre os conteúdos tratados pela professora substituta, decidiu fazer uma revisão sobre as classes gramaticais. Escrevendo algumas frases ia completando a lista, e cada função gramatical era justificada pela sua relação com outras classes gramaticais. A explicação ia se autorreferenciando sem abrir muito para que os/as alunos/as já sabiam. "O" português parecia guiado por regras abstratas e arbitrarias: "o artigo serve para acompanhar o substantivo; depois vem verbo que indica a ação...".

Vitório, que não demonstrava simpatia por Albertina, dizia que apesar dela ser boa professora porque "sabia muito", achava o português muito difícil.

Já o professor Teodoro era novo na escola e, nas aulas que observei com ele, havia um clima bem participativo, os/as alunos/as interessados em responder suas perguntas e questionar coisas relacionadas ao assunto, mas muitos não lembravam seu nome quando perguntei. Parecia ser um efeito da rotação de docentes em algumas disciplinas. A aula que gostaria de relatar acontecera na semana anterior àquela de Albertina e era sobre enzimas e sistema endocrinológico. O professor, após cumprimentar os/as alunos/as, logo abre um painel com o corpo humano e foi apontando algumas partes em que se produziam certas enzimas e ia perguntando qual era, sua função. Não era um conteúdo "novo", também era revisão. Vários alunos/as iam respondendo e até antecipando a pergunta do professor. Ele, por sua vez, ia buscando relacionar os conhecimentos sobre o corpo e os efeitos nas pessoas, a adrenalina, ocitocina, sobre problemas na tireoide, o que causa no corpo, a endorfina liberada quando fazemos exercício físico. Pareceu-me interessante por que muitos alunos/as que aparentemente interagiam pouco durante a aula iam se manifestando. O esforço de tentar relacionar com os efeitos no corpo e na vida ia ativando interesses e curiosidades diversas dos alunos/as: sobre a cor do xixi, sobre insônia, causa de infarto, estresse. A preocupação de dar um sentido ao conhecimento pelo que ia aproximando das vivências e interesses deles/as, não como algo fechado em si mesmo (importância autoevidente?). Ao meu ver, vários aspectos contrastavam como a Albertina quando apresentava as funções gramaticais e cobrava os 30 centavos. Por exemplo, ao fim da aula de Biologia, Teodoro passara uma atividade com cinco questões para ser realizada. Os/as alunos/as se manifestaram dizendo que trabalhavam e seria muito para realizarem, propuseram então três. Fechou-se em quatro questões. O professor tinha uma atitude de negociação muito diversa do posicionamento de Albertina sobre a cobrança dos 30 centavos, quando sua autoridade foi reforçada, mesmo que num tom entre a brincadeira e ameaça, ao falar de descontar nota e se posicionar, além parecer que estava informando que deveriam pagar. Não tinha atitude de negociação como Teodoro em relação às questões para casa. Não me parece arbitrária minha percepção de que o modo como vai se desdobrando a relação entre professor/a e aluno/a marca como serão as relações entre ensino e aprendizagem. E, nestes exemplos, não é à toa a variação da interação dos alunos enquanto se expunha o conteúdo nos dois casos.

(VOLTAR PÁG 60)

2.1.5 VARIAÇÕES DA REGRA: SIGNIFICANDO A ESCOLARIZAÇÃO

Ao apontar uma ideia de indiferença para caracterizar o contexto geral do grupo, busquei algo que diferenciasse de outros contextos. Não é questão de ser somente algo tributário dos/as alunos/as, suas realidades já como trabalhadores/as, os períodos escolares intermitentes dos muitos/as a que saem e voltam à escola, mas também como configurando uma produtividade específica das relações pedagógicas. Numa entrevista/conversa com professor Soares, supervisor do estágio, ele contou como era menos exigente com os/as estudantes do noturno pela sua condição de trabalhadores/as. O que me parecia, até em comparação com minha própria experiência escolar, era que a conexão de grande parte daqueles/as alunos/as com escola era tênue e frágil, e, de algum modo, o fato de já fazerem parte do mercado de trabalho (aquilo para o qual se está sendo formado numa trajetória “normal”), a importância da escola tende se reduzir. Se fossemos caracterizar esta atitude geral em termos de dominação e resistência, poderíamos tanto considerar sua “adequação” e conformação à estrutura – o “relaxamento” em relação à cobrança de conteúdos faria Saviani, por exemplo, apontar isto como resquícios da pedagogia da Escola Nova e em sincronia com a manutenção da desigualdade. Por outro lado, se podemos ainda apontar como uma atitude de resistência, numa espécie de “proteção subjetiva” se consideramos a desigualdade do acesso, a condição ao serem estudantes trabalhadores/as e a ilusão de expectativas por grandes rendimentos. Gostaria de propor um olhar alternativo. Se consideramos a escolarização como regra ou regramento sobre os sujeitos, podemos também, para além de dualismo entre serem subvertidas ou seguidas, refletir como são performadas e vividas (Mahmood, 2008). Neste sentido, vou apresentar três relações com a trajetória escolar que representam variações sobre a regra.

Juliana, a “aluna exemplar” do outro relato, tinha entrado na escola Leonor de Barros naquele mesmo ano e estava no período adequado de idade/série. Vinha de uma escola “mais forte” e, por isso, tinha visível facilidade com os conteúdos das diversas disciplinas. Fora uma escolha que tomara depois ter passado num concurso público com exigência de ensino fundamental e por querer mais tempo livre, já que agora estava trabalhando. Por isso, ir para uma escola “mais fácil” lhe proporcionava mais liberdade. Demonstrava segurança em relação às notas e a passar de ano. Como me relatara, muitos conhecimentos que estavam tratando já tinha estudado. Juliana faltava em muitas aulas, saía mais cedo e, muitas vezes, mantinha

uma atitude distante à sala escutando música ou lendo. Sentava no fundo e não interagiu muito com outros alunos, salvo uma ou duas colegas. Contudo, sua ajuda era esporadicamente requisitada durante algum momento de resolução de exercícios em aula.

Elisete era um caso bem diferente. Tinha mais de 24 anos e já tinha largado e voltado para escola algumas vezes, o que acontecera também no ano 2014 em que estagiamos com a turma. No começo, quando a conhecemos, já podíamos sentir que tinha dificuldades com algumas atividades na escola, mas era muito enturmada e sorridente. Contudo, logo nas primeiras semanas de aproximação com o grupo parou de vir, disseram que tinha largado. Próximo do fim do ano, encontrei-a sentada num banco dentro da escola e fui conversar com ela. Tinha largado por que estava trabalhando e tinha ficado grávida do marido, também ex-aluno evadido da escola por preconceitos da professora Albertina, segundo Elisete. Ele era negro e vindo da Bahia, conheceram-se ali. Disse-me até que algo parecido tinha acontecido com outro aluno negro e mais velho que tivemos contato nos primeiros encontros. Quando perguntei o que estava fazendo ali já que não tinha aula, falou que estava esperando amigas e amigos. Sempre vinha à escola para jogar algum esporte e encontrar “o pessoal”. Também se mostrou ansiosa para voltar no próximo ano, assim que o bebê que estava por vir tivesse com uma idade que permitisse.

Já Vitório tinha 16-17 anos na época, ajustado à idade/série. Certamente fora meu “informante” mais disposto. Várias vezes saíamos junto da aula conversando e caminhávamos por 10 minutos até a entrada de sua rua. Trabalhava um turno como auxiliar administrativo na Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), que era próximo da sua casa. Adorava andar de skate. Estava entre o grupo de quatro ou cinco alunos/as mais implicados em entregar os exercícios, copiar o conteúdo no caderno e prestar atenção na aula, talvez por isso se mostrasse preocupado com o rendimento dos/as outros/as alunos/as em nossas conversas. Às vezes, pontuava como alguns/algumas não levavam a sério as aulas, contava de problemas pessoais que podiam estar os/as influenciando e, em alguns momentos, demonstrava incompreensão pelas “dificuldades” com o conhecimento escolar de alguns/algumas amigos/as. Também lhe preocupava as condições das aulas. Certa vez, demonstrando certa frustração, comentou que, dos 25 períodos que deveriam ter na semana, tiveram somente 12 devido à falta de professores/as. Fazia muitas referências ao irmão mais velho: tinha estudado na mesma escola, trabalhando no mesmo local que Vitório e já estava na faculdade. Parecia-

me gostar de estar traçando uma trajetória parecida com a do irmão.

Parece-me interessante nos relatos destes três alunos/as como a relação com a escola e a escolarização são significadas e sustentadas por diferentes vínculos. Juliana em busca de completar a formação com facilidade, parecia estar guiada por uma autonomia: estava trabalhando e não precisava se esforçar muito para a escola. E, afinal, representava uma escolha para ela. Elisete visivelmente valorizava a escola como espaço de socialização, onde ia encontrar amigos/as, onde conheceu seu esposo. Acabar sua formação escolar parecia um objetivo menor se comparada aos outros dois. Vitório talvez seja, dos três, aquele mais distante da caracterização geral do grupo pela indiferença, porém preocupava-se com os/as outros/as colegas e com a falta de aulas. Guiava-se pelas expectativas da formação: chegar à universidade como irmão. E, para isso, precisava estudar e se dedicar.

(VOLTAR PÁG 70)

CONCLUSÃO

ONDE AFINAL ESTÁ O CONHECIMENTO?

Este trabalho representa de diversas maneiras o fim da minha graduação. Retrospectivamente significa um esforço sobre o acúmulo de conhecimentos e amadurecimento acadêmico ao tentar lidar com diferentes referenciais teóricos sobre um tema, contrapor ideias, criar linhas de raciocínio, utilizar a etnografia como método – afinal, tenho que “comprovar” minha capacidade para ser mercedor do título de licenciado. Porém, ao longo desse experimento tentei não basear em certezas ou definições de conteúdos e compreensões que já tivesse pronta, mas direcionar-me sobre o que faltou, pelos eventuais incômodos, pelos nós que não pude dar. Nesse sentido, o conhecimento articulado dependeu daquilo pelo que passei e me “formou” (o processo de convencionalização dentro de campos de estudos?), contudo ganha força projetando-se inventivamente sobre as imprecisões e improvisos: quando se começa a escrever algo e não sabe precisamente onde se chegará, quando surgem artifícios de escrita que vão se relacionando com o conteúdo do que se quer falar. Por isso, compreendo o experimento que realizei como uma espécie de tatear no escuro, de refletir sobre aspectos que espero se incorporem a minha prática como futuro docente, seja onde for.

Também são diversas as marcas de “iniciante” que minhas reflexões foram se enroscando. Primeiro grande trabalho feito sozinho para uma primeira banca de avaliação, primeiras experiências realizando etnografia, primeira experiência como professor sendo estagiário docente no ensino médio. A questão é que autoria e a invenção deste trabalho passou pelas inseguranças que as novidades geram, e acredito que um dos efeitos tenha sido talvez um texto demasiadamente carregado de reflexões teóricas, de uma linguagem com lógicas interpretativas longas, que se invertem, voltam e, às vezes, parecem não se completar. Além disso, a experiência de ir a campo para realizar a etnografia foi tão difícil por não ter clareza do que queria observar, e acabou tornando também as transposições desta investigação para o texto muito truncada, lenta e carregada das inseguranças... o que é relevante?

Neste sentido, assumo que minha etnografia ficou subutilizada, e que, talvez, fosse realmente mais rico se a teoria fosse parte das “janelas” ou “pulos”, e os relatos da observação da sala fosse a linha principal do trabalho invertendo a lógica de leitura que propus como opção, como comentou minha orientadora, Profa. Carmen Rial, ao ler as versões finais

do trabalho. Reflexos de um etnógrafo iniciante? Campo difícil de ser observado e analisado pela sua naturalização? Intenção de me expressar através daquilo que é mais seguro (e convencionalizado)? Estas são algumas das perguntas que se projetam nas incertezas do conhecimento e ficarão para futuras pesquisas e reflexões.

Ter escolhido *A Invenção da Cultura* como principal chave interpretativa foi de, alguma maneira, uma resposta a inquietações que a formação paralela em disciplinas específicas de licenciatura e em outras de sociologia e antropologia foi criando. Então, vi nesta obra a possibilidade de pôr de encontro um corpo de ideias que me interessava para refletir com os conteúdos de educação. Foi uma escolha, e poderia ter seguido outros que convidavam para debates próximos dos que realizei. Por exemplo, *O Gênero da Dádiva* (1988), de Marilyn Strathern, no qual tive contato já com mais da metade deste trabalho encaminhado, mas fui percebendo como sua proximidades teóricas com Roy Wagner e, principalmente, seu foco sobre uma produtividade específica das ideias e papéis de gênero poderiam ter sido ainda mais exploradas para um diálogo sobre a escolarização, por se tratar também de uma produtividade específica dos sujeitos. Talvez fosse mais próximo do que as amplas associações em *A Invenção da Cultura* (Wagner, 2009). É nesse sentido, de abrir novos caminhos e expor inspirações que ficaram escondidas entre as linhas, mas que ressoaram durante a escrita, que continuo esta conclusão, no tom mais inconcluso possível.

Gostaria de aproveitar para citar alguns conceitos de Deleuze e Guatarri, que, a meu ver, podem ser potentes para fazer o diálogo entre macro e micro ao observar os processos de escolarização pela perspectiva da invenção que me esforcei para esboçar. Talvez suas ideias deveriam até estar mais evidentes no corpo do texto, pois a leitura de obras desses autores acompanhou o período de produção deste trabalho, contudo quase sempre me pareceu um caminho muito longo para aproximar dos debates. No livro *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2*, volume I, estes autores tratam de duas imagens de modos de organização entre o arborescente e o rizomático. Mesmo não tendo tratado diretamente destas ideias, serviram para problematizar a construção da categoria de O/A aluno/a enquanto unidade e a aprendizagem numa espécie de desenvolvimento linear, no qual os processos significativos parecem estar, de alguma maneira, pré-estabelecidos: como os estágios de Piaget, a percepção ortoscópica de Vygotsky e esta ideia de uma natureza dada da criança. Valer-nos-ia pensar também a aprendizagem como um rizoma, pois os princípios que guiam

este, não o deixa "sobrecodificar": "Oposto à árvore, rizoma não é alvo de reprodução" (Deleuze e Guatarri, [1980] 2011, p.43). Seguindo a ideia, os autores diferenciam escalas que se articulam na formação do que chamam de estratos entre o molecular e o molar, cada uma correspondendo a um tipo de organização dessas multiplicidades. Aí acredito que podemos encontrar algumas direções interessantes para pensar a educação.

"A primeira articulação [**molecular**] escolheria ou colheria, nos fluxos-partículas instáveis, unidades moleculares ou quase moleculares metaestáveis (*substâncias*) às quais se imporia uma ordem estatística de ligações e sucessões (*formas*). A segunda articulação [**molar**] instauraria estruturas estáveis, compactas e funcionais (*formas*) e constituiria os compostos molares onde essas estruturas se atualizam ao mesmo tempo (*substâncias*)" (IDEM, p.71).

A articulação molecular se refere ao conteúdo e a molar, à expressão (Ibidem, p. 75). E é na segunda que encontram, segundo os autores, fenômenos de hierarquização, centrimento, unificação. Se começam fazendo metáfora com as formações geológicas, também atingem na sua reflexão o que chamam de o "estrato orgânico", em que a expressão se dá através da linguagem. Interessante se pensamos esta articulação molar de encontro às diretrizes, sentidos e significados para os processos educacionais, formas que imporiam uma organização para substâncias ou matérias formadas. Que nos expressariam desde caminhos mais democráticos, as funções da escolarização até a duração das aulas, o quadro de disciplinas obrigatórias e etc. Ou seja, referir-se-ia a como o currículo, as teorias pedagógicas, do desenvolvimento funcionam como sobrecodificadores da aprendizagem, do ensino, das funções de professor/a e de aluno/a, como abstrações que buscam tratar e definir aspectos de processos que são mais reais do que se expressa sobre.

Já a escala molecular é mais "maleável", e, referindo-se à escolarização, remete ao momento da aula em si, em que o conhecimento – o conteúdo – se torna aparente na relação com conjunto de alunos articulando com o que está programado, buscando alguma forma relativamente estável durante o desdobramento da aula. Assim, esta escala remete sempre a alguma margem de improviso e indeterminação característicos da inventividade dos processos imanentes e pragmáticos de

ensino-aprendizagem. Inverte a relação entre substância ou matéria em formação e a forma. Representa um caráter intensivo, diferente do extensivo da escala molar.

Ao meu ver, o campo educacional se debruça mais efetivamente sobre o aspecto molar e extensivo da educação. Acredito ser algo sintomático nos renovados debates que enfatizam a necessidade de diálogos entre teoria e prática, que, em alguma medida, muitas vezes me parecem representar mais expressões sobre como deveria ser educação e direções para o processo ao invés de interpretações radicalmente galgadas na existência efetiva do educar. Sobre a teoria educacional talvez precisemos pensar a prática na teoria e refletir sobre as multiplicidades moleculares das diversas salas de aula e relações com a escolarização. E tornar isso foco de das reflexões.

Outro autor que foi inspirador e me parece potente para pensar os processos educativos é o filósofo Johan Huizinga. No seu livro *Homo Ludens: jogo como elemento da cultura* (1971 [1938]), faz uma análise transversal do que seria esse elemento lúdico em diferentes dimensões e manifestações. Assim, faz um balanço do que já foi dito e conjectura sobre as funções do jogo e sua “natureza, as relações com a cultura, manifestações em rituais, na guerra, no direito, na arte, nos esportes. Interessante como caracteriza o jogo remetendo a sentidos de como saber lidar com incerteza, de demandar foco, ligar-se à criação, representar uma ruptura do cotidiano, relacionar-se com totalidade dos indivíduos. Daquilo que li desta obra do autor, pareceu uma investigação que se debruçava sobre a manifestação de algo que propõe paralelos com a ideia de invenção de Roy Wagner, mas por caminhos e em épocas muito diferentes. O que me parece é que este tipo de busca marca um contraponto os discursos sobre escolarização, é diferente de pensar por uma razão de existir futura, da realização de um indivíduo ou de uma sociedade, seja por uma perspectiva religiosa ou democrática. Não é questão de negar a importância que os discursos que legitimam e sustentam a prática nessa instituição tiveram para atingir a globalização cultural. Neste sentido de simbolização convencionalizante e homogeneizador. É um convite para pensar o que se naturaliza e fica fora de foco do discurso sobre a ação – o eclipse –, e certamente ainda há muitos caminhos e autores para explorar nesta direção.

Este trabalho me levou num trajeto em busca de sentido para prática docente e para execução de pesquisas. Uma das impressões difusas que me motivou e que ainda pretendo refletir está em torno de como os discursos da educação e sobre educação se mantêm num espécie de lugar

transcendental. Aponto isso tendo em mente fundamentos filosófico-religiosos da educação como Comenius, diretrizes muitas vezes guiadas por pesquisas macro-estatísticas, as avaliações que alçam patamares em que diversidade dos processos de aprendizagem ficam mascaradas, nas funções ou papéis da escola para formar o Ser numa sociedade já pronta, que almeja, por exemplo, repassar conteúdos descontextualizados de abrangência universal (Young, 2007). Parece-me que minha busca foi de encontrar direções para agarrar dimensões imanentes e pragmáticas, moleculares e intensivas da escolarização e dos processos de ensino-aprendizagem, em que o conhecimento (e o seu valor) não fique tão associado à imagem do indivíduo socializado, de um *ser* pronto. Mas que possa se articular com o *dever* das pessoas, entrelaçar-se e emergir em suas projeções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Bruce. A fumaça de metal: história e representações do contato entre os Yanomami. *Anuário Antropológico*, nº 86. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1992, p. 151-189.

_____. “O ouro canibal e a queda do céu. Uma crítica xamânica da economia política da natureza”. In: B. Albert & A. R. Ramos (orgs.) *Pacificando o Branco: cosmologias do contato no norte amazônico*. São Paulo: Imprensa Oficial / IRD / UNESP, 1995. p. 239-270.

BANKS, Luci L., As Dimensões Interacionista e Construtivista em Vygtsky e Piaget. *Cadernos CEDES*, Campinas, Papirus. v. 24 p.25-31. 1991

BENITES, Luiz F. R., Cultura e Reversibilidade: breve reflexão sobre a abordagem “inventiva” de Roy Wagner. *Campos: revista de Antropologia Social*. v. 8 (2), p. 117-130, 2007.

BRUNETTA, Antônio Alberto. Estágio como ensaio, ensaio como forma: apropriações metódicas de como proceder metodologicamente sem método. *Em Tese*, v. 12, n. 2. P 174-186, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Livro 1 (p. 1-90)

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*, Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, Editora Vozes, Petrópolis, RJ., 2007. p. 65-79.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm, 01/11/2014 às 15:30.

CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos*, ano 7, n. 15, 2001. p. 107-147

COMITAS, Lambros.; DOLGIN, Janet. On Anthropology and Education: Retrospect and Prospect, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 9, No.

3, pp. 165-180, 1978.

DELEUZE, Gilles.; GUATARRI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Editora 34, 1995 [1980]. Vol. 1. 94 p.

DELEUZE, Gilles.; GUATARRI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Editora 34, 1995 [1980]. Vol. 2. 113 p.

DUARTE, Newton. Limites e Contradições da Cidadania na Sociedade Capitalista, Por-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, 2010

ELIZA, Maria. D. A. Etnografia na Prática Escolar. Editora Papirus, 1995. 128 p.

ENGELBERG, M. F. D. A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010. 116 p. Foucault, Michael. Vigiar e Punir. Editora Vozes, Petrópolis - RJ, 1999. p. 125-152.

FOUCAULT, Michael. Isto não é um cachimbo. Paz e Terra, São Paulo – SP, 2008 [1973]. 86 p.

GOLDMAN, Marcio. O fim da antropologia. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, n. 89, p. 195-211, mar. 2011. Resenha de A invenção da cultura.

GUARNIERI, Maria R. (Org), Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2ª Ed., 2005.

HARRINGTON, Charles. Anthropology and Education: Issues from the Issues Anthropology & Education Quarterly, Vol. 13, No. 4, pp. 323-335, 1982.

HIUZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. Perspectiva, Editora da USP, São Paulo – SP. 1971 [1938], p. 1-86, 217-236.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da

atenção. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan./abr. 2010, p. 6-25.

KOHL, Marta de O. Vygtsky: aprendizado e desenvolvimento um processo socio-histórico. Editora Scipione, 4ª Ed., 1997. p. 105

LEVI, Tsamiyah Carreño. Trabalho, escola e cansaço: considerações acerca da condição juvenil entre estudantes trabalhadores. Trabalho de Conclusão de Licenciatura (graduação), Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 2015. 86 p.

MACHADO, Roberto. Foucault, a ciência e o saber. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2006. p. 111-166

MALUF, Sônia. Antropologia reversa e “nós”: alteridade e diferença. Revista Ilha, Florianópolis- SC, vol. 12, n. 1. 2012, p. 40-56

MAHMOOD, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. Etnográfica, Vol. X (1), 2006. p. 121-158.

MARTINS, Angela Maria. A Descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 77, 2001. p.28-48.

NUNES, Célia M. F., SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE PANORAMA DA PESQUISA BRASILEIRA Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001

PAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. Martins Fontes, São Paulo – 6ª Ed.,1993. p. 1- 68.

PIMENTA, Selma; LIMA, Mario do Socorro. Estágio e Docência. Coleção docência em formação. São Paulo. Cortez, 2004. Cap. 1. P. 31-57

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia no ensino médio: uma análise pelos livros didáticos. CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS Volume 28,

número 2, julho/dezembro de 2013

_____. Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente. Revista Percusos, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 120 – 132, jan/jun. 2012

_____. O Lugar da Antropologia nas Licenciaturas em Ciências Sociais. In: 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN junto ao Simpósio Especial “O Ensino de Antropologia: expandido fronteiras noséculo XXI”, coordenado pelas professoras Simoni Lahud Guedes (UFF) e Christina de Rezende Rubim (UNESP).

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Dom Quixote, Lisboa. 1997, p. 73-90.

_____. Sucesso na Escola: só o currículo, nada mais que o currículo. Cadernos de pesquisa, n. 119, p. 9-27, Julho/2003

STRATHERN, Ann Merilyn. O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia. Editora da UNICAMP, Campinas-SP. 2006 [1988], p. 19-80, 207-260.

_____. O efeito etnográfico e outros ensaios: Merilyn Strathern. Cosac Naify, São Paulo-SP. 2014, p. 109-132, 231-240, 345-406, 487-509.

TSING, Anna. Unruly edges: mushroom as companion species. Environmental Humanities 1 (2012), pp. 141-154.

VAILATI, Alex. Da Iniciação a Educação. Tradução Alex Vailati Originalmente publica em: Dall’iniziazione all’educazione. Giovani sudafricani verso l’epoca della libertà, in C. Capello e C. Lanzano (a cura di), "Giovani in Africa. Prospettive antropologiche", "Afriche e orienti", n. 3-4/2012, pp. 15-2

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Autores associados, Campinas, SP., 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, O desenvolvimento psicológico na infância,

Martins Fontes, São Paulo, 1998. p. 1- 77, 149-178. YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas?. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

WAGNER, Roy. A Invenção da Cultura, Cosac Naify, São Paulo, 2009, p. 384.